

**RUPTURAS
EPISTEMOLÓGICAS
Y PEDAGÓGICAS DESDE Y
PARA LAS
INNOVACIONES
SOCIALES EN
EDUCACIÓN**

Juanita Reina Zambrano - Compiladora



**Rector General Corporación Universitaria
Minuto de Dios - UNIMINUTO**

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Stéphanie Lavaux

Director de investigación – PCIS

Tomás Durán Becerra

Subdirectora Centro Editorial

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Rector UNIMINUTO

Sede Bogotá-Cundinamarca-Boyacá

Jefferson Enrique Arias Gómez

Vicerrector Académico

Sede Bogotá-Cundinamarca-Boyacá

Nelson Iván Bedoya Gallego

Director de Investigación

Sede Bogotá-Cundinamarca-Boyacá

Juan Camilo Osorio Arias

Coordinador de Publicaciones

Sede Bogotá-Cundinamarca-Boyacá

Leonardo Alfonso Bernal Prieto

Decano Escuela de Educación

Camilo Aurelio Velandia

Rupturas epistemológicas y pedagógicas desde y para las innovaciones sociales en educación / Martha Janneth Salinas Suárez, Pilar Cuevas Marín, Juan José Plata Caviedes...[y otros 10] ; autor y compilador Juanita Reina Zambrano. -- 1ª ed. -- Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, ©2025.

245 páginas.

ISBN de la obra: 978-958-763-784-7 (digital)

Incluye referencias bibliográficas en cada capítulo.

1.Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO -- Facultad de Educación -- Colombia
2.Innovaciones educativas -- Aspectos sociales -- Colombia 3.Educación – Investigaciones i.Cuevas Marín, Pilar (autor) ii.Plata Caviedes, Juan José (autor) iii.Patiño Castañeda, Yasmín Andrea (autor) iv.Fonseca Díaz, Andrés David (autor) v.Perea Mosquera, Francisco De Asís (autor) vi.Villa Amaya, Wilmer (autor) vii.Palacios Urueta, Julio Mario (autor) viii.Valbuena Ramírez, Laura Patricia (autor) ix.Niño Batista, Fabian Enrique (autor) x.Guzmán Silva, Edwan Santiago (autor) xi.Vargas Cortes, Sandy Jirley (autor) xii.Romero Salinas, Catalina (autor) xiii.Reina Zambrano, Juanita (autor y compilador)

CDD: 370.11 R947BRGH Registro Catálogo UNIMINUTO No. 109154

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib109154>

Rupturas epistemológicas y pedagógicas desde y para las innovaciones sociales en educación

Autores

Juanita Reina Zambrano
Martha Janneth Salinas Suárez
Pilar Cuevas Marín
Juan José Plata Caviedes
Yasmín Andrea Patiño Castañeda
Andrés David Fonseca Díaz
Francisco De Asís Perea Mosquera
Wilmer Villa Amaya
Julio Mario Palacios Urueta
Laura Patricia Valbuena Ramírez
Fabian Enrique Niño Batista
Edwan Santiago Guzmán Silva
Sandy Jirley Vargas Cortes
Catalina Romero Salinas

Compiladora

Juanita Reina Zambrano

Coordinación Editorial

Leonardo Alfonso Bernal Prieto

Corrección de estilo

Juan Camilo Gómez Barrera

Diseño gráfico y diagramación

Sandra Milena Rodríguez Ríos

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-784-7>


ISBN digital: 978-958-763-784-7
Primera edición digital: 2025

© Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Calle 90 No. 87 – 69

Bogotá D.C. - Colombia 2025

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en *Rupturas epistemológicas y pedagógicas desde y para las innovaciones sociales en educación*, fueron seleccionados por el Comité Científico de acuerdo con los criterios de calidad editorial establecidos por Institución. El libro está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Los conceptos expresados en los capítulos competen a los autores, son su responsabilidad y no comprometen la opinión de UNIMINUTO. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales, tal como se precisa en la Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – CompartirIgual que acoge UNIMINUTO.



Este libro es resultado de los proyectos de investigación **"Fundamentación epistemológica y pedagógica para la investigación y la docencia en innovaciones sociales en educación"**, **"Investigación e innovación para la realización de lo comunal"** y **"Cartografías de experiencias de educación, territorios y construcción de paz"**, financiados por UNIMINUTO en los años 2017 y 2019.

Contenido

Prólogo	07
Autores	11
Introducción	17
Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual	21
Capítulo 1. Estado del arte. La Innovación social en educación	23
Capítulo 2. Lo común, lo comunal, lo comunitario, la comunidad: apuntes y reflexiones	63
Capítulo 3. Innovación social otra: epistemologías y pedagogías disruptivas	85
Apartado 2. Lugares de referencia institucional	103
Capítulo 1. La praxis educativa y social de UNIMINUTO	105
Capítulo 2. Las características de la innovación social en educación	133
Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación	183
Capítulo 1. El caso de la maestría en innovaciones sociales en educación de UNIMINUTO	185
Capítulo 2. Gestión de innovaciones sociales en educación: experiencia de transformación pedagógica	211
Índice de tablas y figuras	245

Prólogo

FRANCISCO DE ASÍS PEREA MOSQUERA¹

En el 2013 se pensó en el diseño de maestrías para la Facultad de Educación (FEDU), con el fin de concretar el plan de desarrollo de UNIMINUTO 2013-2019. En uno de sus retos, este plan establecía la necesidad de fortalecer los programas posgraduales, por tanto, la Facultad de Educación de la Sede Principal de Bogotá, propone tres maestrías, de las cuales las dos primeras ya están en curso: Innovaciones sociales en Educación, Ambientes de aprendizaje y Didáctica de los lenguajes.

Adicionalmente, se adelanta el proceso de creación de un portafolio de posgrados acorde con las dinámicas educativas actuales. Estos programas se caracterizan por ser plurales en cada una de las áreas de conocimiento en las que se sitúan, como se puede observar en sus denominaciones, desde las cuales se invierte el orden establecido. Esto ocurre debido a que no es la academia la que les indica a las comunidades, a las organizaciones sociales y a los maestros en qué deben formarse, sino que estos contenidos son propuestos que emergen del diálogo con las comunidades, desde donde se establecen las pertinencias.

¹ Magíster en Docencia de la Química, investigador en estudios culturales, cocreador de la categoría Narrativas Cantadas y descolonización. Correo: pachopemos@yahoo.es

Después de varios debates y reuniones de trabajo acerca del nuevo horizonte de la FEDU en su plan estratégico 2013–2019, se concretó mediante la frase: “La Facultad de Educación en el 2019 será una escuela pertinente en pedagogías e Innovaciones Sociales en Educación”. Desde allí, la maestría en Innovaciones Sociales en Educación se convirtió en uno de los proyectos que apoya este plan a través de la docencia, la investigación y la proyección social.

El presente libro, *Rupturas Epistémicas y Pedagógicas Desde y Para las Innovaciones Sociales en Educación*, es el resultado de un proceso investigativo praxeológico, en el cual, un grupo de profesores y profesoras hicieron un estudio riguroso de la propuesta de formación de este programa, su camino recorrido, su propuesta de formación y sus referentes teóricos, epistemológicos, pedagógicos, metodológicos y de innovación social. Este trabajo se apoya en la reconocida trayectoria en este campo de la Organización El Minuto de Dios, en particular, las apuestas del Parque Científico de Innovación Social (PCIS).

Esta publicación se fundamenta en tres investigaciones. La primera, titulada *Fundamentación epistemológica y pedagógica para la investigación y la docencia en innovaciones sociales en educación*, se desarrolló entre el segundo semestre de 2017 y el primero de 2018, con el propósito de profundizar en las reflexiones acerca de los fundamentos epistemológicos y pedagógicos que sustentan la innovación social en el ámbito educativo.

La segunda investigación, denominada *Investigación e innovación para la realización de lo comunal*, se llevó a cabo durante el año 2018 y el primer trimestre de 2019. En ella se evidenció que la maestría reconoce e incorpora los saberes ancestrales y comunitarios como elementos constitutivos del diálogo interepistémico, así como las cosmovisiones de los pueblos y grupos étnicos y sus aportes a los procesos de innovación social.

Prólogo

Por último, el tercer estudio, *Cartografías de experiencias de educación, territorios y construcción de paz*, permitió identificar características propias de las innovaciones sociales en educación a partir del mapeo de experiencias en Colombia y Latinoamérica, en torno a dos categorías emergentes: la educación alternativa y la educación rural.

Entre las categorías que se abordan en esta publicación se encuentran: el diálogo interepistémico, las pedagogías otras, la gestión de la innovación, la innovación social, la innovación desde lo comunal y la interculturalidad² crítica, la educación alternativa y la educación rural. Igualmente, se plantea la interpelación de la categoría de inclusión y su sustitución por la de coexistencia. También se logró el contraste entre la propuesta de formación del programa presentada para la obtención del registro calificado y los avances obtenidos al momento de culminación de las tres investigaciones que dan lugar a esta publicación. Lo anterior sirve de base en la consolidación y reconfiguración de saberes alrededor de la innovación social en el campo educativo.

La innovación social en educación acompañada de la investigación permite asumir las innovaciones sociales con flexibilidad y posibilidad de generar caminos diversos en la resolución, sistematización y comprensión de los problemas sociales que sirvieron de base en la construcción de propuestas educativas que surgen de las necesidades de las comunidades y no a la inversa. Es decir, se construyen rutas desde las comunidades y el contexto social hacia la academia, y no al contrario, como ha venido sucediendo históricamente, donde la academia es la que indica a las comunidades lo que deben hacer en relación con la educación de los sujetos que las constituyen.

² Se acude a la noción de interculturalidad desde una perspectiva crítica en tanto que reconoce las relaciones de poder inmersas en la interconexión y, por ende, la coexistencia de diversas culturas y sus correspondientes legados históricos. De ahí que se reivindique la necesaria igualdad y horizontalidad en el diálogo (inter)cultural.


Por consiguiente, uno de los debates que se plantea en esta publicación surge a partir de las diferencias entre las innovaciones sociales en educación y las innovaciones sociales y educativas. Estas últimas son aquellas que surgen en las comunidades en diálogo con la academia, es decir, se originan desde abajo, a partir de necesidades reales y los movimientos sociales. A su vez, estas innovaciones, desde el diálogo interepistémico, se articulan con la academia y la dinamizan y le aportan elementos para su pertinencia, basadas en las realidades y las dinámicas de estos contextos.

Esta publicación aporta a la reflexión sobre las categorías de innovación social, innovaciones sociales en educación y diálogos interepistémicos y pedagógicos. También lo hace sobre la relación entre las innovaciones sociales en educación y lo comunal, la cual se caracteriza porque se comparten lugares epistémicos, sensibilidad social, perspectiva crítica, compromiso social, posicionamiento político, educación alternativa en oposición a la neutralidad política y epistémica. Igualmente, se comparten culturas, cosmogonías, visiones de mundo, solidaridad social y la preocupación por los sujetos y sus subjetividades. Estas construcciones se conjugan como una obra que no solo consolida saberes en torno a la innovación social en educación, sino que proyecta los horizontes para la investigación y la formación en términos específicos de la maestría.

En síntesis, los logros de estas investigaciones, plasmadas en esta publicación, además de los debates sobre las categorías que fundamentan la MISE, son la propuesta de la idea de una innovación social "otra", el seminario colegiado, la vinculación de la categoría de innovación social a partir de lo comunal, la consolidación de un equipo de profesores desde la transdiscipliniedad, la innovación didáctica en procesos como la socialización de las tesis y el espiral de la palabra como un espacio de reconstrucción transdisciplinar permanente del programa, sobre la cual se producen todos los cambios que de allí se derivan.

Autores

Francisco De Asís Perea Mosquera

 pachopemos@yahoo.es

Maestro superior, Magister en Docencia de la Química, Exdecano de la Facultad de Educación UNIMINUTO, Exprofesor de la Maestría en Docencia de la Química de la Facultad de Educación de UNIMINUTO, pertenece al grupo de investigación de Colciencias Innovaciones Educativas y Cambio social, miembro de la Junta de la Fundación Museo Arqueológico de Historia Natural Jaime Hincapié Santamaría de Pasca, línea de investigación Interculturalidad, pensamiento decolonial, Narrativas Cantadas


Juanita Reina Zambrano

 juanita.reina@uniminuto.edu

Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad Siegen en Alemania. Educadora Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, con título de Maestría en Ciencias de la Educación Superior con énfasis

en Docencia Universitaria e Investigación Educativa de la Universidad de la Habana en Cuba. Alumni y Embajadora Científica del Servicio Alemán de Intercambio Académico DAAD. Investigadora en proyectos sobre diferencia, interseccionalidad, inclusión y diversidad, formación docente, currículo y educación superior. Actualmente es docente e investigadora de Posgrado en la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios en Bogotá.


Juan José Plata Caviedes

 jplata53@gmail.com



Economista, Magister en Antropología Social. Docente Instituto Alberto Merani. Investigador en los ámbitos de Antropología urbana, desarrollo organizacional, pedagogía y didáctica de las ciencias sociales.

Pilar Cuevas Marín

 constanza.cuevas@uniminuto.edu




Doctora en Estudios Culturales Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador). Historiadora con énfasis en el estudio de los países andinos por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Sede Ecuador). Docente de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO. Investigadora en el campo del pensamiento crítico latinoamericano, los estudios culturales, las pedagogías y memorias decoloniales.

Martha Janneth Salinas Suárez

 msalinas@uniminuto.edu

Doctora en Educación, Nova Southeastern University, Magister en Educación, Asesora metodológica en el desarrollo de programas, proyectos y experiencias de innovación social en educación. Profesora titular e investigadora de la Facultad de Educación de UNIMINUTO en las áreas de Educación STEM/STEAM, Metodologías de Innovación, Design Thinking en Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación. Fundadora y CEO de la Escuela de Innovación Educativa IESMART y facilitadora de procesos de innovación. Asesora tesis de maestría y doctorado con el ánimo de impulsar la investigación en innovación educativa y pedagogías creativas, promoviendo todo tipo de proyectos que impulsen a más educadores en todo el mundo a innovar.

Laura Patricia Valbuena Ramírez

 laura.valbuena-r@uniminuto.edu.co

Licenciada en Educación Especial Docente de apoyo para inclusión, secretaria de educación de Bogotá Magister en innovaciones sociales en educación, especialista en procesos de educación inclusiva, y diversidad, investigación en experiencias educativas sociales innovadoras.

Sandy Jirley Vargas Cortes

 svargascort18@gmail.com

Psicóloga y Trabajadora Social de UNIMINUTO, esp. en Liderazgo y Gestión Comunitaria en CLAP, magister en Innovaciones Sociales en Educación en UNIMINUTO con experiencia investigativa en el área educativa, social, rural y medicina popular.


Fabian Enrique Niño Batista

 fniobati@uniminuto.edu.co

|  |

Administrador en salud ocupacional y Magister en innovación social educativa, especializado en liderar y facilitar procesos de ideación y planificación de proyectos innovadores ejecutados en la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Catalina Romero Salinas

 catalinaromero2104@gmail.com

|  |

Estudiante motivada actualmente cursando una carrera en Neurociencia. Experto en revisión de datos, elaboración de informes de investigación y preparación de materiales para investigación. Amplia experiencia en investigación cualitativa y proyectos educativos. Asistente de Investigación detallista con experiencia práctica realizando tareas administrativas y de laboratorio para avanzar en los objetivos de investigación.


Edwan Santiago Guzmán Silva

 edwansantiago.guzmnsilva@gmail.com

|  |

Sociólogo con experiencia en la formulación de técnicas e instrumentos de investigación, así como en el diseño y adaptación de recursos pedagógicos para la innovación social en educación, me considero una persona responsable, con capacidad resolutiva y gusto por aprender.


Julio Mario Palacios Urueta

 juliopalaciosurueta@gmail.com



Comunicador y educador popular. Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia y magister en antropología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Flacso Ecuador. Ha Sido docente e investigador de las universidades Minuto de Dios, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Andina Simón Bolívar en Quito Ecuador. Entre sus principales líneas de investigación se encuentran el tratamiento de conflictos y la construcción de paz, la memoria colectiva y las innovaciones sociales en educación. Se ha dedicado a la realización de procesos de educación popular, comunicación e investigación acción participativa con niños y niñas, jóvenes, personas mayores, mujeres, comunidades indígenas, campesinas y afrocolombianas.

Andrés David Fonseca Díaz

 afonseca@pedagogica.edu.co
afonseca@usbog.edu.co

Artista multidisciplinario, investigador y profesor. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional - UPN. Entre sus campos de interés y de investigación se destacan la educación integral, las artes visuales, la formación de maestros, las pedagogías para la paz, el diseño de ambientes, los proyectos ciudadanos, la filosofía política y la apropiación creativa de las tecnologías de la información y la comunicación. Actualmente es profesor de la Maestría en Arte, Educación y Cultura de la UPN y de la Maestría en Docencia mediada con Tics en la Universidad de San Buenaventura. También es líder de la iniciativa la Universidad del Futuro, una plataforma global de aprendizaje integrada

por una red de personas, colectivos e iniciativas en América Latina, que inspiran nuevas formas de ser humano, prácticas de educación integral, holística y regenerativa y activismos sociales transformadores.

Wilmer Villa Amaya

 wwillaa@udistrital.edu.co



Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador). Magister en Investigación Social Interdisciplinaria. Profesor del Proyecto Curricular Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, Facultad de Ciencia y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investigador en ámbitos del lenguaje, educación, pedagogía, cultura, sistemas de conocimientos y pueblos.

Yazmín Andrea Patiño Castañeda

 yapatinoc@udistrital.edu.co

Licenciada en Biología, Magister en Desarrollo Educativo y Social – Universidad Pedagógica Nacional. Doctoranda en Estudios Sociales - Universidad Distrital Francisco José de caldas. Docente facultad de educación Universidad El Bosque y Facultad Ciencias de la Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investigadora en el Proyecto TransMigrARTS *European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement No. 101007587 MSCA-RISE Marie Skłodowska-Curie Research and Innovation Staff Exchange (RISE) – 2021 /2025*. Investigadora en educación inicial y primera infancia, desarrollo humano, migración y construcción de paz, innovación en educación y con enfoque STEM.

Introducción

JUANITA REINA ZAMBRANO

La Maestría en Innovaciones Sociales en Educación, de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), se originó como respuesta a las necesidades identificadas en los campos educativo y social, enmarcadas dentro de las actividades del Grupo de Investigación en Innovaciones Educativas y Cambio Social. Su propósito es fomentar la generación de respuestas a problemáticas emergentes en la educación, mediante una aproximación dialógica e investigativa que permita superar las visiones positivistas y academicistas tradicionales.

Este enfoque se fundamenta en la apertura a diversos diálogos interepistémicos y en la co-construcción de conocimientos situados. Se busca reivindicar la educación como un acto socialmente significativo, articulando las relaciones entre los sujetos, sus contextos y las condiciones particulares en las que desarrollan sus prácticas educativas. En consecuencia, la maestría se inscribe dentro de la pedagogía social y la praxeología pedagógica, alineada con el modelo educativo de UNIMINUTO.

Desde su implementación en 2016, este programa de formación ha ido ampliando su marco conceptual, teórico y metodológico, consolidando un campo emergente de estudio: la innovación social en educación. Su enfoque sociocrítico facilita el diálogo entre el saber académico y el conocimiento proveniente de contextos socioculturales diversos, incluyendo comunidades urbanas, indígenas, afrodescendientes, rom, organizaciones feministas, movimientos antirracistas, iniciativas de educación alternativa y propuestas disruptivas en educación rural.

En este sentido, se ha hecho necesaria una comprensión integral de la innovación social en educación, ampliando la perspectiva epistemológica, investigativa, pedagógica y metodológica. A partir del trabajo realizado, se ha ido consolidando un centro de pensamiento que permite generar nuevos cuestionamientos sobre la teoría y la práctica de la innovación social en educación, así como delinear acciones concretas en la investigación y la docencia.

Este libro presenta los resultados de diversas investigaciones desarrolladas en el marco de la maestría. Su estructura se organiza en tres apartados:

- **Apartado 1: Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual.** Se presenta un análisis detallado del estado del arte en innovación social en educación. Se profundiza en los conceptos fundamentales, los antecedentes teóricos y las perspectivas críticas que han influenciado el desarrollo de este campo. Se exploran diversas aproximaciones epistemológicas y pedagógicas que han permitido generar innovaciones en los procesos educativos, destacando las pedagogías disruptivas y el papel de la comunidad como eje central en la transformación social y educativa.

- **Apartado 2: Lugares de referencia institucional.** Se analiza el papel de diversas instituciones educativas en la implementación de procesos de innovación social en educación. Se hace especial énfasis en la praxis educativa y social de UNIMINUTO, detallando las experiencias institucionales que han facilitado la consolidación de este campo de estudio. Además, se examinan las características esenciales de la innovación social en educación dentro del ámbito institucional, considerando factores como la gestión, la estructura curricular y la vinculación con la comunidad.
- **Apartado 3: Investigación y docencia para la innovación social en educación.** Se abordan los principales proyectos de investigación desarrollados en el marco de la maestría, detallando su impacto en la docencia y en la transformación pedagógica. Se presentan estudios de caso y experiencias significativas que han permitido evidenciar la importancia de la investigación aplicada en el desarrollo de nuevas metodologías y enfoques educativos. También se destaca el papel de la maestría en la formación de docentes e investigadores comprometidos con la generación de conocimiento y la implementación de prácticas innovadoras en diversos contextos educativos.

La metodología adoptada para estas investigaciones se distingue por su carácter interdisciplinario y participativo, integrando diseños metodológicos que combinan la triangulación de información teórica con la experiencia de las comunidades involucradas. Se han empleado enfoques como la investigación-acción participativa, la sistematización de experiencias y la cartografía social, lo que ha permitido no solo analizar los procesos educativos, sino también generar modelos de intervención que respondan a las realidades de los contextos donde se implementan.

La riqueza de estas metodologías radica en su capacidad de capturar la diversidad y complejidad de los fenómenos educativos, integrando múltiples perspectivas en un proceso continuo de aprendizaje y transformación. Asimismo, la vinculación entre los saberes académicos y los conocimientos situados ha favorecido la construcción de soluciones pertinentes y aplicables, contribuyendo al desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras que desafían las estructuras convencionales de enseñanza y aprendizaje.

En sus conclusiones, este libro enfatiza la importancia de la innovación social en educación como un campo de conocimiento emergente y necesario para enfrentar los desafíos de las comunidades contemporáneas. La educación, lejos de ser un sistema rígido e inmutable, debe evolucionar y adaptarse a las realidades cambiantes y plurales de los diversos grupos sociales, ofreciendo alternativas que promuevan el empoderamiento, la participación activa y el pensamiento crítico.

La innovación social en educación no solo busca mejorar las prácticas pedagógicas, sino también contribuir a la construcción de sociedades más equitativas y justas. En este sentido, las experiencias aquí recopiladas constituyen un aporte valioso a las ciencias de la educación, en tanto proporcionan marcos teóricos y prácticos para la transformación de los sistemas educativos. Se destaca la necesidad de consolidar redes de colaboración entre la academia, las comunidades y las instituciones, fortaleciendo espacios de diálogo y construcción conjunta de conocimientos que respondan a las demandas de justicia social y equidad. La educación debe ser entendida como un proceso dinámico, mediado por relaciones dialógicas y prácticas emancipatorias que no solo transmitan conocimientos, sino que posibiliten la generación de cambios estructurales en las formas de aprender, enseñar y vivir en comunidad.



Apartado

01

Estado del arte,
lugares de referencia
teórica y conceptual

Capítulo 1.

Estado del arte. La Innovación social en educación

JUANITA REINA ZAMBRANO

Introducción

“Enseñar lo que no se sabe”, forma parte de la enseñanza universal que proclamara Joseph Jacotot. Jacotot no decía que un maestro no necesitaba saber nada, mucho menos hubiera afirmado que un maestro renunciara a enseñar. Sostenía en cambio, que es en la *emancipación* del otro, allí donde todo otro es llevado/obligado a usar su propia inteligencia por alguien que confía en ella, donde algo puede ser aprendido. De ese modo, un *maestro emancipador*, sin saber algo, ha podido lograr que el otro lo aprenda (aun sin enseñarlo).

(Frigerio y Skiliar, 2006, p.136).

Reflexionar sobre la innovación educativa y sobre la innovación social en educación nos remite a cuestionarnos sobre el sentido y el valor de educar. También nos lleva a pensar sobre las relaciones que emergen entre los sujetos implicados, en el papel del maestro y del otro en la educación, en las epistemologías que allí se (de)construyen y en los diálogos

necesarios para abrir los interrogantes y afectarlos para que se transformen y lleguen a otras partes para ser nuevamente interrogados. De igual forma, nos remite a pensar en las pedagogías que permean dichas relaciones y en las motivaciones y problemáticas que se entretajan como resultado de las interacciones cambiantes y diversas que enmarcan el acto de educar.

El epígrafe tiene como objetivo la consolidación de un estado del arte acerca de la innovación educativa que posibilite las reflexiones sobre los cuestionamientos nombrados. Todo ello, mediante la identificación y análisis de los propósitos, finalidades, lugares y sujetos que se encuentran inmersos en las dinámicas innovadoras y que nos permiten, como sujetos de la educación, repensar y reconstruir, los sentidos y las relaciones educativas desde los diálogos epistémicos que emergen de la relación entre innovación y educación.

En la actualidad se pueden encontrar un sinnúmero de experiencias e investigaciones de carácter teórico y empírico que dan cuenta de una nueva explosión de la innovación en el campo educativo. Cada vez son más las instituciones, prácticas, investigaciones y políticas educativas que le apuestan a la innovación como una forma de hacer frente a diferentes problemáticas que surgen en las prácticas docentes. En otras ocasiones, se asume la innovación a partir de posiciones tecnocráticas, como una alternativa casi mesiánica para resolver las dolencias de los sistemas educativos y como la mejor forma de implementación de estrategias para mejorar los resultados y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para el desarrollo de este estado del arte fueron consultadas cinco bases de datos: Dialnet, Scielo, Redalyc, Ebsco, Redipe. Se usaron las siguientes categorías de búsqueda: innovación educativa, innovación pedagógica, innovación social educativa, innovación social y pedagogía, *social innovation and education* y *sozial Innovation und Pädagogik*. Como resultado de la búsqueda se lograron agrupar 36 artículos y reseñas, que luego de su lectura y análisis bajo los criterios establecidos,

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Estado del arte. La Innovación social en educación

quedaron delimitados a 25. Como resultado de este primer acercamiento se pudo constatar que no se encuentran visibilizadas de manera específica investigaciones o experiencias que surjan de la relación de los términos innovación social y educación, lo que será un punto de partida para el desarrollo de este escrito. Los materiales recuperados de esta revisión se consolidan como los componentes principales de este análisis.

Acerca de la innovación, de la innovación social y de la innovación social en las ciencias sociales

La innovación social como objeto de estudio en las ciencias sociales tiene sus orígenes mucho antes de que Schumpeter (1943), en su teoría del desarrollo económico, incorporara el término de innovación, enmarcado dentro de escenarios tecnológicos y económicos. Este concepto se encuentra ligado al desarrollo de productos novedosos, a la creación y mejoramiento de bienes o servicios, a nuevas formas de hacer negocios, abrir nuevos mercados, entre otros importantes aspectos.

Simms (2006); Gurrutxaga (2013) y López (2014), exponen que el término data de al menos tres décadas atrás. Para Godín (2012) el concepto tiene alrededor de 200 años y sugiere que el concepto debe su origen al socialismo en el siglo XIX. Otros, como Dees, *et al.* (2004), afirman que los gobiernos fueron pioneros de la innovación social con las reformas del sector público y la creación del estado del bienestar en el siglo XIX. Hoy, es una labor a la que los gobiernos, las organizaciones no lucrativas (Phills, *et al.*, 2008) y las empresas privadas dedican importantes recursos, como respuesta al compromiso con sus grupos de interés y en la búsqueda de construir capital relacional (Puerta, 2016).

Los primeros antecedentes acerca del surgimiento del término de innovación social se pueden remitir a hace 4000 años, cuando ya Zaratustra hablaba de "la sociedad ideal" y se refería a la unión de los

individuos con sentido de misión para crear una mejor sociedad y alcanzar metas más altas. Hacía referencia a como el nivel personal y social caminan en una dimensión paralela que posibilita, mediante la perfección del individuo, hacerlo más consciente de su papel en una sociedad ideal (Abreu, 2009). Igualmente, se puede mencionar a Benjamin Franklin quien identificó cómo pequeñas modificaciones en la organización social de las comunidades podría ayudar a resolver problemas cotidianos (Mumford, 2012).

En los Siglos XVII y XIX reformistas y sociólogos como Auguste Comte, Karl Marx, Max Weber, Emile Durkheim, entre otros, introdujeron la concepción de *cambio social* como la capacidad de una población determinada o de varias poblaciones, que actúan al mismo tiempo, de variar estructuras de diversa importancia para acomodarse a diferentes momentos históricos de su existencia.

Sin embargo, en los años de 1911 y 1912, cuando Schumpeter desarrolló su teoría del desarrollo económico, introdujo la relevancia de la innovación como disciplina en el mundo empresarial, del mercado y la tecnología. Para él, la innovación es un proceso por medio del cual se introducen nuevos productos y técnicas en el sistema económico (Schumpeter, 1947). Esto jalonó un periodo importante de crecimiento económico y tecnológico que trajo consigo nuevos desafíos sociales, manifestados en cambios significativos en las formas vida y en las relaciones entre los sujetos. Esta era preocupación analizada y pensada desde las ciencias sociales.

Estos cambios sociales se encontraban permeados por el desarrollo económico que venía sucediendo y la consecuente apertura de la brecha entre crecimiento económico y el estado de bienestar de los ciudadanos. Estas reflexiones y sucesos abrieron paso a nuevos cuestionamientos enmarcados en campos sociales que fueron claves al

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Estado del arte. La Innovación social en educación

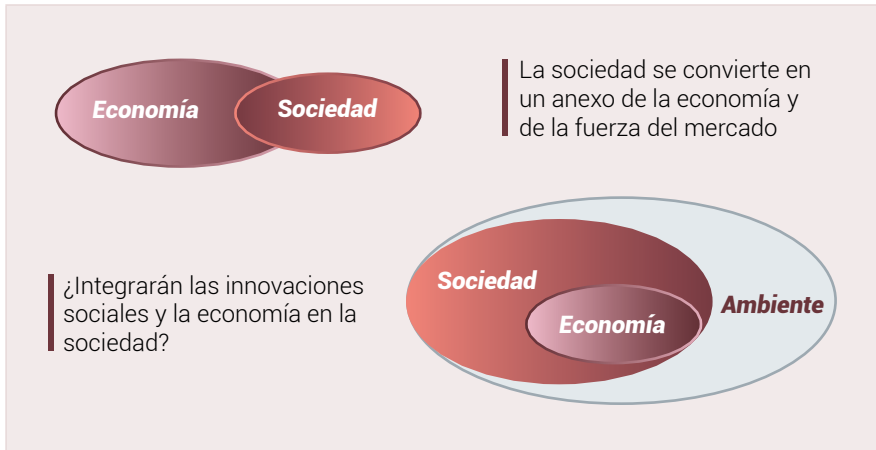
momento de impregnarle nuevas comprensiones al concepto de innovación. Así, en 1949, Kallen amplió el alcance de esta noción más allá de lo económico y tecnológico en términos de “cambios culturales o procesos sociales”, lo que posteriormente sería confirmado gracias a los acontecimientos económicos que demarcaron la evolución de la innovación social.

En esta misma dirección, en 1972, gracias al Informe Meadows (Meadows, *et al.*, 1972) se establecieron límites para identificar que el uso de la tecnología no permitía resolver los problemas más importantes del mundo, sino que, por el contrario, podría intensificarlos y generar efectos y problemas sociales más profundos. Estos, efectivamente, se vieron cristalizados en la profunda crisis que sufrió el sistema capitalista y que produjo fuertes rupturas sociales como consecuencia de la financiarización de la llamada economía “casino-capitalismo”, donde gran parte del capital era absorbido por las empresas, pero no permitía el sostenimiento y uso productivo de la mano de obra disponible.

En medio de un escenario social agitado que caracterizó el final de la década de 1970 e inicio de 1980, con altas tasas de desempleo, disminución del bienestar y crecientes desigualdades sociales, entraron en peligro los sistemas de seguridad social y las democracias. Todo ello sirvió como plataforma para el surgimiento de una nueva fuerza social liderada por movimientos organizados, como los sindicatos, las cooperativas y organizaciones de tipo no gubernamental, que permitieron cuestionar profundamente las dinámicas existentes entre economía y sociedad.

Para Hochgerner (2012), la sociedad paso de ser un anexo de la economía y de la fuerza del mercado a sobredimensionar su impacto sobre las respuestas económicas. Con base en un nuevo paradigma, este autor plantea que la innovación social es la piedra angular que podría integrar la economía en la sociedad.

Figura 1. Innovaciones socialmente relevantes en la sociedad global.
Zentrum für Soziale Innovation



Nota: Tomado de Hochgerner, J. (2012).

La suma de todos estos factores puso de manifiesto la necesidad de que se produjeran cambios profundos a nivel social y económico que permitieran mitigar y dar soluciones para impactar las formas de vida de las personas y mejorar su bienestar. De esta forma, se empezó a consolidar la innovación social como un paradigma emergente que pretende dar respuesta a problemáticas de carácter social y que concentra sus desarrollos en el capital social, es decir en el ser humano, lo que necesariamente le impregna un carácter de intangibilidad.

La Conferencia de Naciones Unidas de Rio de Janeiro, en 1992, sentó precedentes importantes y lanzó un llamado a los gobiernos para priorizar un desarrollo sostenible desde lo social, económico y lo ecológico. Teniendo en cuenta que era una realidad que ni el paradigma de la sociedad industrial ni el desarrollo tecnológico eran suficientes para alcanzar los Objetivos del Milenio, fue necesario estimular la innovación social como propuesta de recuperación y respuesta a dichas problemáticas (Zentrum für Soziale Innovation, 2008).

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Estado del arte. La Innovación social en educación

Aunque los precedentes de la innovación social de las ciencias sociales son anteriores a los acontecimientos de orden económico y tecnológico que marcaron el desarrollo innovativo, los momentos particulares que han desencadenado los problemas sociales imperantes a nivel global, como la falta de cobertura de las necesidades básicas, la gran brecha existente entre ricos y pobres, la crisis del estado de bienestar y la destrucción del medio ambiente (Oliveres, 2013), generan que las ciencias sociales asuman un papel protagónico. Estas ciencias son la principal fuerza que posibilita que la innovación social se convierta en una forma novedosa de trabajo con las comunidades, en donde el empoderamiento, la movilización y la organización propias se encaminen hacia la construcción de cambios sociales significativos, que afecten de manera positiva la vida de las comunidades y los sujetos:

Las innovaciones más urgentes e importantes en el siglo XXI ocurrirán en el campo de lo social. Esto abre la necesidad así como las posibilidades a las Ciencias Sociales y las Humanidades, para encontrar nuevos roles y relevancia al generar conocimientos aplicables a nuevas dinámicas y estructuras de sociedades contemporáneas y futuras. (Vienna Declaration, 2011, p. 2).

La Innovación social puedes ser:

Interpretada como un proceso de creación colectiva en el cual los miembros de una unidad colectiva aprenden, inventan y establecen nuevas reglas para el juego social de la colaboración y del conflicto o, en otras palabras, una nueva práctica social, y en este proceso adquieren las necesarias habilidades cognitivas, racionales y organizacionales. (Crozier y Friedberg, 1993 como se citó en Howaldt, 2016, p. 51).

Los procesos de creación colectiva que señala Howaldt (2016), el empoderamiento, la movilización y las organizaciones propias, se posicionan como la fuerza que le da vida a las innovaciones sociales, ya que

los problemas globales afectan a cada comunidad o grupo social. Por esta razón, los retos se tornan únicos en dependencia de los contextos, momentos y diálogos en que surgen. Esta particularidad hace que las necesidades *per se* sean únicas, subjetivas a los grupos y que generen diferentes inequidades y exclusiones a nivel sistémico y social. Así, las dificultades adquieren un carácter propio, permeado por dinámicas cambiantes y complejas. Ante estas, la innovación social se presenta como el camino más pertinente que posibilita generar soluciones propias, enmarcadas dentro de factores endógenos y exógenos, que difícilmente pueden ser resueltas de manera efectiva en las políticas públicas o los mecanismos macro de atención organizados a diferente escala por los gobiernos.

Los elementos centrales de una comprensión sociológica ilustrada de la innovación se podrían resumir de la siguiente manera: el carácter sistemático y social de la innovación que no se puede reducir a la innovación tecnológica y organizativa; aspectos de la complejidad, el riesgo y la reflexión; incompatibilidad con el planeamiento y la manejabilidad limitada; una creciente variedad y heterogeneidad de los agentes implicados; trayectorias no lineales, y un alto grado de contexto y la interacción de contingencia. En consecuencia, las innovaciones tecnológicas y sociales pueden ser vistas como entrelazadas, y solo es posible capturarlas por completo en su interacción con los otros.

La apertura social tiene grandes implicaciones para los desarrollos epistémicos e investigativos que acontecen al interior de todo el conjunto de las ciencias sociales y representa un gran desafío por asumir la comprensión, la construcción y la innovación social desde una perspectiva sistémica donde se conjugan hechos de carácter político, económico y social. Lo anterior reflejará las influencias generadas en torno a la distribución de los recursos, del poder y, como hecho emergente, de los bienes culturales.

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Estado del arte. La Innovación social en educación

Precisamente, en este lugar es donde concentramos estas reflexiones y sus consecuentes cuestionamientos, es decir, desde y hacia la educación, como tema que nos convoca. Adicionalmente, como se expondrá a continuación, se han observado desarrollos muy similares, en acontecimientos y movimientos globales, que han permeado las nociones de innovación social y de sus concepciones epistémicas, educativas y pedagógicas.

Acerca de la innovación educativa

Como se pudo analizar en el anterior apartado, la fuerza que toma el abordaje de la innovación social como objeto de estudio en las ciencias sociales se da gracias a los grandes cambios globales que trajo para las sociedades el siglo XXI. Las brechas entre las clases remarcaban las desigualdades y las exclusiones, hechos que demandaban respuestas rápidas y organizadas, generadas en y para el presente. Esto buscó romper con los esquemas investigativos tradicionales de corte positivista, que hasta entonces habían demarcado, en gran parte, las rutas epistemológicas que orientaban la construcción del conocimiento al interior de las ciencias.

Aunque el término innovación es utilizado en el ámbito educativo, no siempre se refiere a lo mismo. Su definición ha ido variando en el tiempo y a partir de diversos factores asociados a lo político, lo social, lo cultural y, como conjunción de todo lo anterior, sobre todos desde asuntos que surgen en los cuestionamientos epistemológicos que permean la educación como acto social.

El término innovación se introdujo en las ciencias de la educación en la década de 1960, cuando esta es concebida como un proceso externo y direccionado por expertos. Así, se inició una serie de reformas educativas y directrices dadas por los ministerios de educación, en su

mayoría relacionadas con conceptos de calidad y competitividad que, por su carácter externo, no llegaron a transformar la cultura de las escuelas y de los procesos educativos en general (Rimari, 2010).

En esa década, la innovación educativa también surgió como tecnológica. Al igual que en la sociedad industrial, convergía con la producción de técnicas de enseñanza y el uso de nuevas tecnologías como recurso didáctico, dejando relegado al sujeto educativo:

Se tomaba como sinónimo de incorporación de las novedades educativas del momento, sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones ni una previsión clara de su incorporación a las estructuras curriculares o a la realidad del aula, y más bien pasaban por alto la cultura y prácticas educativas prevalecientes en una comunidad educativa dada. Sólo en algunos casos se entendía la innovación como la necesidad de un cambio profundo en paradigmas y prácticas sociales y educativas en una comunidad educativa, producto de la reflexión y apropiación de las personas involucradas en el proceso (Díaz-Barriga, 2012, p. 25).

Los resultados de las reformas se encontraban desconectados de las realidades vividas por los docentes al interior de las prácticas educativas y rara vez coincidían con los problemas y necesidades de las aulas y las comunidades. Estas reformas estaban enfocadas a impactar en las estructuras meso de la organización escolar, pero afectaban muy poco las prácticas docentes, lo que imposibilitaba la creación de nuevas formas de vivir los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La vinculación de la innovación a procesos tecnocráticos estuvo determinada por la generación de políticas educativas nacionales e internacionales. Allí, con base en visiones mercantiles de la educación, se apuntaba al logro de finalidades relacionadas con procesos estandarizados, con un peso marcado en la competencia. Igualmente, esa

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Estado del arte. La Innovación social en educación

relación se observó en mediciones de corte cuantitativo que daban cuenta de evaluaciones de calidad, acreditaciones, certificaciones, clasificaciones o financiamiento dependiente de los resultados de dicha calidad.

En dicha época, la institución escolar también se transformó ya que se rompían paradigmas hegemónicos. La mayoría de los jóvenes tuvieron acceso a la educación secundaria y se produjeron cambios en la enseñanza técnica y profesional. La escuela debió adaptarse a su medio ambiente, que se encontraba en transformación. La institución se transfiguraba a la vez en un lugar de preparación e iniciación al cambio (Dupriez, 1999).

En medio de este agitado momento histórico, el movimiento docente latinoamericano tomó fuerza y cuestionó las prácticas academicistas que imperaban en ese entonces. Como resultado de esto se desarrollaron experiencias en los escenarios educativos de la educación formal, no formal y comunitaria. Por tanto, nutridas por diferentes corrientes pedagógicas, se abrieron espacios para la reflexión crítica sobre las prácticas tradicionales y se empezaron a consolidar bases que permitirían empezar a pensar de otro modo la innovación educativa.

Gracias a ese importante movimiento pedagógico y al momento histórico que permeaba estos desarrollos, se promovió el pensamiento crítico, la autonomía y la construcción de herramientas para transformar la realidad educativa. Sin embargo, las demandas sociales exigían la formación de sujetos competitivos y productivos para satisfacer las necesidades del cambiante mercado laboral. Esto generó tensiones severas en la cultura escolar que jalonaron cambios y posibilitaron repensar las prácticas educativas, lo cual se llevó a cabo a partir de diferentes entramados teóricos y conceptuales. Toda esta red de pensamiento pretendía dar respuestas acordes a las exigencias de la época mediante cambios en los paradigmas que se ajustaban a los cambios que acaecían a nivel social.

En ese momento se empezó a identificar un gran giro paradigmático en la educación, desde donde surgieron propuestas y modelos pedagógicos sustentados en perspectivas epistemológicas otras. Estos nuevos paradigmas enmarcaron movimientos y cambios educativos fuertes, centrados en las relaciones epistémicas entre los sujetos de la educación y las relaciones de estos sujetos con los contextos y las sociedades. Este viraje desbordó las reflexiones y construcciones investigativas, teóricas y epistemológicas (concentradas en el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje o las metodologías educativas), hacia preocupaciones sobre la educación y su relación con la justicia social, la opresión, la inequidad, las relaciones de poder y sus repercusiones en los sistemas sociales.

Conrad, D. (2105) resume algunas de estas propuestas que dieron vida y han servido de soporte al giro epistemológico, y que pretenden conllevar la innovación en la educación, de la siguiente manera:

(John Dewey's [1916/1966] educación progresiva; Paulo Freire's [1970/1993] visión de la educación popular; Ivan Illich's [1971] desescolarización de la sociedad; William Pinar y Madelaine Grumet's [1976] reconceptualización del currículo como "currere"; Jacques Rancier's [1991] el maestro ignorante; Ted Aoki's [1991] currículo inspirador; Maxine Greene's [1995] el énfasis en la imaginación y la creatividad. El trabajo provocativo de Michell Fine en *Educación revolucionadora*, (Cammarota & Fine, 2008), educación de izquierda y la investigación acción participación con énfasis en el mejoramiento de la distribución del poder y los recursos (justicia distributiva, políticas y prácticas injustas, (justicia procesal), y respeto por todos (justicia del reconocimiento). Marie Battiste's (2013) *Educación descolonizadora, que llama por el desplazamiento del imperialismo cultural en nuestros sistemas educativos dominantes*. Prácticas educativas tales como la ecoalfabetización Fritjof Capra's (1983) Centro

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Estado del arte. La Innovación social en educación

para la ecoalfabetización (ver Goleman, Bennett, & Barlow, 2012), enfoques de justicia restaurativa tales como el descrito en, Brokenleg, y Van Bockern's (1990) *Círculo de corage* (ver también Conrad & Ungar, 2011; Zehr & Toews, 2004), y las iniciativas de educación experiencial con escuelas de comunidades indígenas (O'Connor, 2010) han sido tomados como modelos para revisualizar la educación basada en las relaciones humanas y no-humanas, interconexión, y contexto. (Conrad, 2015, p. 8).

Basados en esta perspectiva, se puede inferir que la innovación educativa se encuentra relacionada con una historia de la educación que ha determinado los diferentes enfoques que la sustentan y que le impregnan un sentido particular en dependencia del momento temporal y contextual. Por tanto, su comprensión refleja las concepciones de educación que la acompañan y del papel de esta en los desarrollos sociales y culturales.

Tanto el auge y desarrollo de la educación popular como de las modelos investigativos etnográficos han sido fundamentales para identificar el giro epistemológico que ha deconstruido el sentido de la innovación educativa como un modelo estático establecido. Este modelo ha sido llevado a cabo por docentes con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. A su vez, ha estado relacionado con el logro académico para incorporar y repensar el acto de innovar a partir de relaciones amplias centradas en los sujetos, en lo comunal, en la participación, en el empoderamiento y en la apertura de los espacios y los grupos sujetos de educación.

A continuación, se elaborará el estado de arte general para esta investigación, que tiene como punto de partida la recolección de diferentes concepciones de *innovación educativa*. Estas nociones se analizan con base en diferentes supuestos que tienen como común denominador la diversidad de factores y hechos que varían en función de lo político, lo social, lo cultural, lo epistemológico y lo educativo y que influyen en la construcción de acepciones en torno al tema.

Acerca de las concepciones de innovación educativa, la innovación social en educación y la ruptura epistemológica

El propósito de este apartado es elaborar un estado de arte para esta investigación acerca de las concepciones de innovación educativa, que permita consolidarse como un aporte hacia el enriquecimiento de un marco teórico, epistemológico e investigativo de la innovación social en educación. Mediante este análisis se pretenden identificar las principales tendencias que ha mostrado la innovación educativa en torno a sus objetivos, los resultados, a cómo es llevada a cabo, sus sujetos y qué componentes claves la caracterizan. Se pretende, en definitiva, dar una mirada general acerca de cómo se están produciendo los procesos de transformación de las finalidades de la innovación en educación como campo de conocimiento emergente, cambiante y en construcción.

Como se mencionó, la búsqueda bajo la categoría de innovación social educativa no arroja resultados que den cuenta de su consolidación como objeto de estudio. Sin embargo, se encontraron publicaciones e investigaciones que permitieron ubicar material bibliográfico en el cual se confirma que la innovación educativa está definida bajo múltiples miradas y significados, condicionados por factores culturales, temporales, políticos y especialmente educativos. Estos factores dan cuenta de que más que definiciones concretas, se identificarían nociones o categorías amplias de innovación que se pueden agrupar de acuerdo con su naturaleza, objetivos y finalidades educativas.

Como resultado global del análisis del material recolectado, se estableció un punto de partida gracias a la identificación de dos tendencias en torno a la definición de innovación educativa. Por un lado,

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Estado del arte. La Innovación social en educación

las definiciones centradas en las innovaciones que tienen por finalidad mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, asociados al logro o mejoramiento educativo y la vida escolar. Por otra parte, un grupo que presenta la innovación educativa asociada a fines mucho más abiertos, desligados de lo institucional y concernidos con aspectos referidos a las relaciones surgidas entre educación, cultura y sociedad. Estas tendencias serán las dos grandes categorías de análisis de las definiciones de innovación educativa encontradas.

Aunque existen diferentes nociones acerca del término, para Poggi (2011) se pueden identificar elementos comunes que giran en torno a las ideas de alteración y novedad, de las nociones de intencionalidad y planificación para la introducción de cambios y la idea de transformación sustantiva de las prácticas educativas. En este mismo sentido, Messina, Pieck y Castañeda (2008) señalan que en todas las innovaciones se encuentra el interés por mejorar los aprendizajes de los estudiantes y la formación de los docentes, la adecuación curricular y la articulación entre la escuela, la comunidad y los sectores productivos. Estos elementos conectan el sentido general de la innovación educativa y confirman su naturaleza compleja y en continuo cambio, ya que ninguno de estos elementos permite pensarse al interior de dinámicas y relaciones inamovibles.

Dentro de esta primera agrupación se puede identificar, como propio y único de la innovación educativa, el hecho de que su carácter no puede ser reducido a la generación e implementación de nuevas ideas, sino al cambio permanente de los procesos o modelos de enseñanza-aprendizaje existentes. Así, estas ideas se conviertan en otras y perduran como nuevas formas de transformar los procesos pedagógicos y educativos.

Rimari (2010) afirma que las innovaciones educativas no son todas iguales. Sus intenciones, sus contenidos, sus temas preferidos, sus procesos y sus propósitos son diferentes. Para este autor, no es fácil establecer distinciones nítidas y límites precisos entre los diversos tipos y modalidades de la innovación educativa. Con el propósito de facilitar la caracterización de una innovación, Rimari retoma la propuesta de Rivas (2000), quien realiza un análisis a partir de la naturaleza de las innovaciones.

La propuesta de Rivas (2000) tiene por objetivo comprender el significado de las innovaciones educativas y hacer un pronóstico sobre la viabilidad de su incorporación en la escuela o el aula. Él agrupa las innovaciones en tres tipologías: según los componentes, según la intensidad y según la cantidad o extensión.

En lo que concierne al componente, determinada innovación puede afectar directa y primordialmente a los objetivos de la educación, la organización de la institución escolar, la metodología didáctica, la orientación educativa de los estudiantes, el rol docente o cualquier otro de los componentes del sistema o institución escolar, así como a las relaciones con el entorno.

En lo que concierne a la intensidad, la innovación en cuestión puede producir ligeras modificaciones en las actitudes o cambios profundos en el comportamiento individual, grupal o institucional. Puede comportar alteraciones débiles o vigorosas en las estructuras educativas. Puede implicar modificaciones profundas o superficiales en los contenidos y los métodos de enseñanza.

Por último, en lo que concierne a la cantidad o extensión, determinada innovación puede implicar directamente a todos los miembros del sistema escolar, al conjunto de los que integran un centro educativo, sólo a un departamento o grupo docente o únicamente al comportamiento docente

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Estado del arte. La Innovación social en educación

de un profesor en su aula. También en el ámbito de la innovación se percibe la relación inversa entre extensión e intensidad. Es el problema de las grandes reformas del sistema escolar, que lo que ganan en extensión lo pierden en intensidad. (Rivas, citado en Rimari, 2010, p. 10).

La estructuración de estas tipologías representa un aporte significativo al momento de comprender las dimensiones de desarrollo, el objetivo y las finalidades que puede condensar una innovación educativa. Desde allí se puede identificar que, bajo este enfoque, en los tres componentes se referencia el impacto de la innovación centrada en la institución escolar y en las modificaciones en los contenidos y métodos de enseñanza, donde se involucran diferentes actores educativos de la escuela bajo niveles de participación e impacto a nivel grupal o individual.

Dentro de las definiciones seleccionadas bajo esta agrupación, se encuentran las propuestas que enmarcan la innovación educativa de acuerdo con objetivos, concepciones educativas y finalidades similares, en medio de escenarios diversos que le dan tintes particulares a cada una y denotan, a la vez, la variedad de factores y elementos presentes al momento de conceptualizarla.

Para comenzar, retomaremos la propuesta de Blanco (2014), quien propone que la innovación educativa consiste en introducir cambios que permitan mejorar los procesos formativos y de aprendizaje, y que esos cambios sean sostenibles, transferibles, eficaces y eficientes. Algunos de esos cambios se consiguen incorporando tecnologías de la información, nuevas tendencias, nuevos procesos o enfoques. Generalmente, el profesorado realiza un proceso de innovación por el deseo de mejora continua (profesionalidad), por aumentar el interés y participación del alumnado o para conseguir mejores resultados de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la finalidad de la innovación educativa está concentrada en mejorar

los procesos formativos y de aprendizaje mediante la incorporación de nuevas herramientas o procesos. Así, es una actividad propia de la institución escolar y responsabilidad del profesorado, sin establecer participación para otros actores educativos involucrados en el proceso.

Siguiendo esta misma línea, Aguerro (2011) define la innovación educativa como un concepto multidimensional que abarca diversas definiciones. Se trata de un cambio que afecta algún aspecto estructural de la educación para mejorar su calidad y puede ocurrir a nivel de aula, de institución y de sistema educativo. Adicionalmente, su objetivo es la mejora del aprendizaje. Para esta autora, el propósito de la innovación se encuentra determinado en la mejora de la calidad educativa al interior de las estructuras establecidas formalmente y en los diferentes niveles de escalamiento dentro del sistema educativo.

Bajo los mismos criterios de análisis de la definición anterior, se encuentra la desarrollada por Croda y López (2016), para quienes la innovación educativa se realiza con el fin de que el cambio agregado sea una mejora de las estructuras y los procesos para lograr que la de la institución educativa alcance su objetivo educativo. Estos autores coinciden con Aguerro (2011) y plantean una definición similar de innovación, en cuanto al objetivo que persigue y los escenarios de desarrollo, limitados al interior de las estructuras educativas establecidas.

Sein-Echaluche, Blanco y Peñalvo (2014) conceptúan al acto innovador como realizar cambios en el aprendizaje-formación que produzcan mejoras en los resultados de aprendizaje. Sin embargo, para que se considere innovación educativa el proceso debe responder a unas necesidades, ser eficaz, eficiente, sostenible en el tiempo y con resultados transferibles más allá del contexto particular donde surgieron. En la misma corriente de Aguerro (2011), para estos autores el propósito y la finalidad son cambios en los procesos para mejorar los resultados de

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Estado del arte. La Innovación social en educación

aprendizaje. Aunque no se establece tampoco quiénes son los sujetos de innovación-educación, se enmarca en conceptos asociados a la eficacia, eficiencia y transferibilidad, normalmente asociados a concepciones de educación academicistas, centradas en el logro educativo y en los resultados que de allí surgen o se esperan.

Dentro de esta agrupación se ubicó también la definición de innovación educativa de FONDEP (2014), quienes la entienden como un proceso de transformación significativa, deliberada y pertinente de una situación vigente por otra cualitativamente distinta, más funcional, orientada a la mejora de la calidad educativa con equidad, a través de la introducción de algún elemento nuevo o la adaptación creativa de sus componentes. Debido a su carácter deliberativo, la *innovación* requiere de la participación y de la reflexión de los actores de la comunidad educativa y, por tanto, de su adecuación al contexto en donde surge. En relación con las definiciones anteriores, aquí, el objetivo de mejorar la calidad educativa sigue siendo común, al igual que conceptos como mejora o nuevo. Se introducen elementos importantes de apertura como la equidad, la adaptación creativa y la participación de diferentes actores que, aunque no constituyen un fin en sí mismos, abren las posibilidades a nuevas formas de llevar a cabo la innovación mediante la transformación de *situaciones*. Esto desliga un poco de la delimitación dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y amplía el prisma de participación, enfatizando en el papel de la comunidad educativa.

Desde esta misma óptica participativa, aunque focalizada en los objetivos, López (2014) considera que la innovación educativa es un cambio permanente, planeado, intencional y sistematizado que favorece los objetivos esperados, requiere del involucramiento de los actores afectados y de condiciones específicas para que se lleve a cabo. Agrega que la innovación educativa es un proceso que involucra la selección,

organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum y la enseñanza, en donde es normal que impacte en más de un ámbito porque suele responder a una necesidad o problema que por lo regular requiere respuesta integral y que está relacionada con mejoras sustanciales de las prácticas docentes, de gestión y directivas.

Pizzolito y Macchiarola (2015) delimitan las innovaciones educativas como un tipo de cambio intencional y deliberado que involucra un conjunto de procesos tendientes a la introducción de mejoras educativas. Suponen rupturas con prácticas preexistentes y cambios en las creencias, supuestos o teorías subyacentes que sustentan tales prácticas. Implican alteraciones cualitativas y profundas, y denotan modificaciones en las dimensiones pedagógicas y organizativas de los establecimientos educativos, generados en instancias de base, como respuesta a las inquietudes, problemáticas o necesidades reconocidas en las instituciones, asociaciones de profesionales o equipos de profesores. Concentrada en la mejora educativa y en la reflexión sobre la práctica pedagógica, se establece como epicentro reducido de la innovación, cuyas finalidades son el centro educativo y los cambios específicos en aspectos pedagógicos y organizativos. Igualmente, se establece como entro de la innovación a los equipos docentes sin establecer la participación de otros miembros de la comunidad educativa.

Umpiérrez (2017) asevera que la innovación se construye en el desarrollo de experiencias didácticas que, una vez puestas a prueba, se instalan en las prácticas de un docente o una comunidad educativa. Esta autora presenta una visión aún más reducida y delimitada del alcance de la innovación dentro de lo didáctico como medio para cambiar actitudes y representaciones, sin referir acciones relacionadas a la mejora o al cambio educativo.

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Estado del arte. La Innovación social en educación

Tabla 1.

Cuadro comparativo de las definiciones de innovación educativa

Autor / Año	Fidalgo Blanco Ángel, 2014.
Objetivo	Introducir cambios
Cómo	Incorporando tecnologías de la información, nuevas tendencias, procesos o enfoques.
Espacios o sujetos	Institución escolar, Profesorado
Finalidad	Mejorar los procesos formativos y de aprendizaje.
Palabras clave	Cambio, sostenibilidad, eficacia, eficiencia, mejora.
Autor / Año	Aguerrondo Inés 2011. Citado por: Miguel Casas; Lily Stojanovic. 2013.
Objetivo	Afectar aspectos estructurales de la educación.
Cómo	No aplica.
Espacios o sujetos	Aula, institución, sistema educativo.
Finalidad	Mejora de la calidad educativa.
Palabras clave	Multidimensional, cambio, mejora.
Autor / Año	Croda Borges, Gabriela; López Calva, Juan Martín. 2016.
Objetivo	Mejoras en las áreas de la institución educativa, sus estructuras y procesos.
Cómo	No aplica.
Espacios o sujetos	Institución educativa.
Finalidad	Lograr las metas educativas.
Palabras clave	Intencional, decidida, conducida, cambio.
Autor / Año	Sein-Echaluze Laeleta, María Luisa; Fidalgo Blanco, Ángel García Peñalvo; Francisco José, 2015
Objetivo	Realizar cambios en el aprendizaje/formación.
Cómo	No aplica.
Espacios o sujetos	No aplica.
Finalidad	Mejoras en los resultados de aprendizaje.
Palabras clave	Eficaz, eficiente, sostenible, transferible.

Rupturas epistemológicas y pedagógicas desde y para las innovaciones sociales en educación

Autor / Año	Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana – FONDEP, 2014
Objetivo	Transformación significativa, deliberada y pertinente de una situación vigente por otra cualitativamente distinta.
Cómo	Introducción de un elemento nuevo o la adaptación creativa de sus componentes.
Espacios o sujetos	Comunidad educativa.
Finalidad	Mejora de la calidad educativa con equidad.
Palabras clave	Transformación, Pertinente, equidad, participación, adecuación.

Autor / Año	López G, Daniela, 2014
Objetivo	Cambio permanente, planeado, intencional y sistematizado.
Cómo	Selección, organización y utilización creativa de elementos.
Espacios o sujetos	Institución, Actores afectados.
Finalidad	Favorecer los objetivos esperados.
Palabras clave	Involucramiento, Creatividad, Impacto, mejoras.

Autor / Año	Pizzolitto, Ana Lucía Viviana; Macchiarola, 2015
Objetivo	Introducción de mejoras educativas.
Cómo	Ruptura de las prácticas preexistentes.
Espacios o sujetos	Establecimientos educativos, Asociaciones de profesionales o equipos de profesores.
Finalidad	Cambio educativo, modificaciones en las dimensiones pedagógicas y organizativas.
Palabras clave	Ruptura, cambio, alteración.

Autor / Año	Umpiérrez, Augusto Ferreira, 2016
Objetivo	Desarrollo de experiencias didácticas.
Cómo	No aplica.
Espacios o sujetos	Docente o comunidad educativa.
Finalidad	Cambios de actitudes y representaciones de la enseñanza.
Palabras clave	Cambio, movilizadoras.

Nota: elaboración propia

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Estado del arte. La Innovación social en educación

Como se puede observar en la tabla 1, de este grupo de definiciones, los objetivos se encuentran enfocados en la introducción de cambios en diferentes niveles de los sistemas educativos, pero, especialmente, de la institucionalidad educativa, que pretenden afectar o cambiar áreas, didácticas, estructuras, procesos ya sea en las formas de enseñanza-aprendizaje o en áreas institucionales. Esto lo efectúa mediante la ruptura de prácticas o la introducción de elementos, ya sean tecnológicos o procedimientos, que tienen como finalidad la mejora de la calidad educativa y de los resultados de aprendizaje.

Esta tendencia innovadora está conectada en gran medida al paradigma cognitivo y apoyada en diversas corrientes como la tecnocrática, en donde la educación se descontextualiza para ser universalizada y la escuela se concibe como el espacio que permite el contacto y el desarrollo de lo novedoso con la ayuda de instrumentos estructurados, confeccionados por docentes, que posibilitan situaciones didácticas para favorecer el aprendizaje y comprenderlo más allá de un cambio observable en el comportamiento.

El objetivo de la educación está contemplado en relación con el desarrollo cognitivo como base para la interpretación de lo real, lo que depende en gran parte de las representaciones o procesos internos del sujeto. Tiene la finalidad de desarrollar sus habilidades de aprendizaje y el *aprender a aprender*. Cuenta con una alta concentración y preocupación en el desempeño, los objetivos, contenidos y el desarrollo cognitivo individual, como se pudo identificar en el análisis anterior.

Para introducir la segunda agrupación identificada, la de innovación social educativa, vale pena dar una mirada a la categorización de innovación educativa propuesta por Acosta (2016), que se encuentra relacionada con los modos de producción de conocimiento y aporta matices relacionados con los objetivos y las formas de participación inmersas en las concepciones de innovación como vía para la construcción de

conocimiento. Este autor agrupa tres tipologías de innovación educativa referidas al modelo donde son producidas: la innovación educativa 1.0 o innovación educativa cerrada, asociada al modo 1 de producción de conocimiento. La innovación educativa 2.0 o innovación educativa abierta, asociada al modo 2 de producción de conocimiento. La innovación educativa 3.0, asociada al modo tres de producción de conocimiento.

Estas tres tipologías varían de acuerdo con la implicación y participación de los actores de las comunidades educativas, lo que, de acuerdo con Acosta (2016), produce mayores grados de apropiación y efectividad de las innovaciones. Así, en la innovación educativa cerrada el docente es quien la desarrolla de manera individual, generalmente, a partir de posturas disciplinares, por tanto, tienen un bajo nivel transformador. En la innovación educativa abierta se articula el conocimiento de diversos expertos y la participación de la comunidad se da en las primeras etapas del proceso, a quienes se les consulta, pero no son partícipes de todo el proceso investigativo. Por último, la innovación educativa 3.0 admite que la comunidad educativa decide asumir el papel de innovadores junto con los actores externos, lo que le da un especial carácter comunitario y de permanencia ya que, desde su formulación, es apropiada por los sujetos involucrados en el proceso.

El aporte de esta categorización para nuestra investigación radica en el hecho de que identifica, como parte fundamental de la innovación social en educación, el tipo de participación que adquieren las comunidades como agentes de cambio y transformación. Esto funciona mediante la conjunción de saberes que permiten la construcción de conocimientos propios y emancipadores para posibilitar la apertura a la búsqueda de soluciones particulares frente a los retos que enfrenta la educación. Esta exploración se da no solo como consecuencia de las graves problemáticas sociales que aquejan al mundo, sino como parte fundamental en la consolidación y construcción constante del tejido que emerge de las relaciones dinámicas y complejas entre educación, sociedad y cultura.

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Estado del arte. La Innovación social en educación

Las definiciones agrupadas bajo esta tendencia muestran cómo se presenta un cambio radical en las formas de asumir la innovación, planteada desde fundamentos críticos que permean no solo sus objetivos y finalidades, sino la implicación y el papel de los sujetos o grupos-comunidades. Estos actores están congregados bajo escenarios y tejidos sociales diversos, que impregnan de particularidades únicas a las relaciones y problemáticas educativas.

Merino (2012) ubica a los procesos educativos interculturales como ejes centrales de la innovación en la escuela inclusiva, ya que traen consigo una serie de valores y actitudes prosociales para conseguir una igualdad real y efectiva de todos los integrantes de la comunidad educativa. Igualmente, señala su apertura hacia el entorno y la sociedad, donde los distintos agentes se sientan representados y partícipes. Este autor afirma la necesidad de redefinir la escuela para responder a las nuevas realidades sociales.

Escudero (2014) define las innovaciones más que una "línea de producción", como un tejido porque allí se entrelaza lo reflexivo y lo situacional, los sentidos con la indagación, sobre contextos y prácticas para articular acciones de mejora y transformación. Afirma que cuando se consideran un determinado tipo de valores, contenidos culturales, propósitos, principios de actuación y prácticas validadas bajo criterios de democracia educativa, justicia y equidad, se entra en los dominios de una *Innovación Crítica*. La razón constitutiva de una *innovación crítica* es la garantía justa y equitativa del derecho de todos a una educación plena, acotada primariamente al espacio de la escolarización, pero con una perspectiva más amplia en espacios y tiempos que resalte la responsabilidad social en ello, así como la formación de una ciudadanía culta y cívica que, a la postre, representa la contribución de la educación escolar a la creación de una sociedad más igualitaria, justa y equitativa.

Aunque el objetivo de esta definición tiene componentes similares a la tendencia analizada anteriormente, su finalidad se encuentra enmarcada dentro de aspectos que giran alrededor del derecho a la educación de los sujetos, a la democracia, justicia y equidad. Por tanto, Escudero (2014) propone una *innovación crítica*, que traspasa los espacios de escolarización y realza el papel crucial de la educación en la construcción de sociedades más justas.

Cobijadas bajo esta misma finalidad se pueden citar dos concepciones construidas por Torres (2016), quien asume que la educación como práctica siempre ha estado mediada por el cambio y conectada a los procesos de innovación implícitos de la sociedad. Como acto social presente en todo tipo de estructura u organizaciones humanas, a partir del acto de enseñar o educar al otro, se pueden proponer modelos o proyectos pedagógicos, cambiar procesos, métodos o servicios. De la misma manera, se promueve el bienestar, la movilidad social y la inclusión, a través de los procesos de innovación humana que orienta o lidera. Por tanto, es posible hacer parte de la innovación social desde la educación. Torres (2016) enmarca el objetivo de la innovación en educación social como la respuesta

a las amplias posibilidades de trabajo comunitario que ofrece la pedagogía social, dentro y fuera de las aulas, con diferentes tipos de población y a través de diversos medios, alejándose de la rigidez que exige la organización y gestión de los centros educativos y ajustándose a nuevos espacios y tiempos para el aprendizaje. La participación activa de la comunidad o población objetivo permite acercarse a la satisfacción real de las necesidades humanas existenciales y axiológicas propuestas por Manfred Max-Neef, además de acercarse a los objetivos de desarrollo sostenible para una justicia social y ambiental a nivel global. (pp. 138-139).

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Estado del arte. La Innovación social en educación

Los objetivos de la innovación se toman aquí desde dos perspectivas. La primera de estas está enfocada en los cambios de las acciones pedagógicas y la segunda, en la satisfacción de las necesidades humanas. Esto representaría un énfasis, por un lado, en la reflexión de las propias prácticas docentes y, por otro lado, en la reflexión sobre el sentido de educar. Estas cuestiones podrían enmarcar las finalidades entre dinámicas diferentes, a pesar de que entremezclan sus medios para concentrarlas en aspectos meramente sociales asociados a la movilidad, la inclusión y la justicia.

En esa línea donde se asume la innovación como un medio para hacer frente a las problemáticas sociales, se encuentra la acepción hecha por López (2014), quien indica que la innovación social es comprendida como proceso social y como fenómeno emergente, en el contexto de prácticas ciudadanas que enfrentan problemas sociales. Allí, se privilegian intereses colectivos sobre individuales, fortaleciendo las capacidades de unos y de otros actores sociales. La educación-comunicación abre, penetra y altera mentes. A su vez, le otorga sentido a la innovación, como constructo y esperanza social, con la participación-conversación de ciudadanos plurales y totales, que favorece fusiones creativas que configuran innovación social.

Aunque las sinergias en cuanto a las finalidades son claras – centradas en lo social –, es importante resaltar que López (2014) enfatiza en asumir que la educación es quien le otorga el sentido a la innovación, al contrario de muchas otras propuestas agrupadas en la primera tendencia identificada en este apartado. Dicha postura posiciona la innovación social como una forma de lograr los objetivos educativos, lo que implica posiciones epistemológicas diferentes con énfasis una, en lo educativo, y otra, en la innovación.

En esta misma agrupación se pueden nombrar propuestas como las de Acosta, *et al.*, (2018), quienes enfatizan en las dinámicas producidas al interior de las comunidades y las nombran como agenciamientos que permiten poner en funcionamiento las capacidades que residen en las personas y los colectivos humanos para lograr aquello que desean. En este proceso se introducen efectos de novedad en los órdenes establecidos al interior de los territorios que habitan. Esto nos lleva a pensar la innovación como un agenciamiento de las comunidades educativas en su búsqueda por introducir la novedad necesaria que permita transformar los problemas de la educación.

Acosta, *et al.*, (2018) plantean otro acercamiento conceptual con las mismas características, enfatizando en el agenciamiento de las comunidades, en su rol protagónico y determinante para llevar a cabo las innovaciones y en la metodología que desde este constructo compone a la innovación social educativa. Para Acosta, *et al.*, (2018)

la metodología de la Innovación Social Educativa se sitúa en el interior del pensamiento educonstruccionista, pues entiende la innovación educativa como una herramienta que posibilita la construcción colectiva de nuevas realidades y prácticas al interior de las comunidades educativas. Aporta a esta construcción desde la dinamización de procesos relacionales en medio de los cuales las comunidades involucran activamente a sus miembros en el desarrollo de nuevas formas de ser de la educación. [...] Apuesta por procesos de producción de conocimiento en los que la comunidad educativa produce las preguntas de investigación, se asume como investigadora e innovadora y genera conocimiento propio útil para la transformación comunitaria de las problemáticas educativas que le aquejan. (p. 18)

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Estado del arte. La Innovación social en educación

Para finalizar, se expondrán las propuestas de tres diferentes autores, quienes identifican y enfatizan en la importancia que tiene la innovación social en educación como medio para satisfacer e identificar necesidades sociales, que afectan los procesos educativos. Como se podrá observar, estas comprensiones dan fuerza a la solución de problemáticas sociales de manera amplia, mediante procesos educativos. Esto sucede a diferencia de las propuestas analizadas inicialmente, donde los objetivos apuntan a la solución de los problemas educativos, relacionados con el logro educativo y el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El primero de los autores es Ramírez (2015), quien propone que el reto en la innovación social es la integración de los principios de paz y equidad, donde las personas puedan ser capaces de adaptarse a los cambios de un mundo actual, caracterizada por su estructura volátil y fluida. Este autor presenta en los profesionales de la enseñanza social un punto de reestructura en la innovación educativa. Con la innovación social, se busca la adaptación y mejora de la sociedad ya existente, promoviendo el cuidado de la integridad humana, su igualdad, la equidad y las sociedades de paz y sana convivencia. La propuesta de enfrentar los retos de la falta de paz y equidad en la sociedad se centra en la educación de manera abierta, creativa y adaptable a las nuevas tecnologías. Estas dos últimas concepciones toman como punto de partida definiciones gubernamentales o institucionales de la innovación social, para traspassarlas y adaptarlas al ámbito y necesidades propias de la educación con el fin de responder a los desafíos sociales y reducir la inequidad educativa.

Martellucci y Thum (2014) plantean que se requieren otras medidas, además de reformas políticas a gran escala, que contribuyan a disminuir la desigualdad en el ámbito educativo. Se enfocan en medidas educativas

que pueden ser caracterizadas como innovaciones sociales. Las innovaciones sociales son acciones que aún no han sido integradas y están impulsadas por el propósito de satisfacer las necesidades sociales (Mulgan, 2006). Estas iniciativas son introducidas por individuos creativos o equipos pequeños, pero sus efectos positivos en un contexto específico raramente logran una aplicación más extensa. Se ha observado que los entornos de aprendizaje innovadores tienen el potencial de promover diversas ventajas pedagógicas y representan una excelente manera de involucrar a los estudiantes (OCDE - ILE 2011).

Conrad (2015), en relación con la Iniciativa de Investigación de Políticas del Gobierno de Canadá, presentada en 2010, definió la innovación social como la solución a desafíos sociales que no pueden abordarse mediante enfoques convencionales. Estos desafíos a menudo requieren nuevas formas de colaboración, incluyendo la "cocreación" y la "coproducción" entre ciudadanos y actores institucionales. Las propuestas de innovación social se enfocan en problemas, desafíos o necesidades sociales, más que en disciplinas específicas. Puede argumentarse que los problemas sociales apremiantes de hoy, como la pobreza, la salud, la seguridad, la diversidad o la sostenibilidad ambiental, impactan la educación, la cual ocupa una posición estratégica en la intersección de diversas formas disciplinarias de conocimiento y tiene el potencial de contribuir al pensamiento y trabajo innovadores.

Indudablemente, los desafíos que enfrenta la educación en la actualidad, como la falta de participación estudiantil, la violencia escolar, la diversidad, la desigualdad para los estudiantes aborígenes, los avances tecnológicos, la globalización y la devastación ambiental, requieren respuestas innovadoras. La innovación social en el ámbito educativo puede manifestarse en entornos formales, como las escuelas, y en entornos comunitarios informales y virtuales.

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Estado del arte. La Innovación social en educación

Tabla 2.

Cuadro comparativo de las definiciones de innovación social en educación

Autor / Año	Escudero Muñoz, Juan Manuel, 2014
Objetivo	Articular acciones de mejora y transformación.
Cómo	Mediante la corresponsabilidad social, formación de una ciudadanía culta y cívica.
Espacios o sujetos	Espacio de escolarización y diferentes espacios.
Finalidad	Garantía justa y equitativa del derecho de todos a una educación plena.
Palabras clave	Innovación crítica, democracia, justicia, equidad.

Autor / Año	Cabra Torres, Fabiola; Marín Díaz, Dora Lilia, 2015
Objetivo	Proponer modelos o proyectos pedagógicos, cambiar procesos, método o servicios.
Cómo	Mediante procesos de innovación humana.
Espacios o sujetos	Todo tipo de estructura u organizaciones humanas.
Finalidad	Promover el bienestar, la movilidad social y la inclusión.
Palabras clave	Cambio, bienestar, inclusión.

Autor / Año	Torres Morales, Pablo, 2016
Objetivo	Satisfacer las necesidades reales humanas, existenciales y axiológicas.
Cómo	A través de diversos medios, alejándose de la rigidez.
Espacios o sujetos	Dentro y fuera de las aulas, con diferentes tipos de población. Comunidad.
Finalidad	Justicia social y ambiental a nivel global.
Palabras clave	Trabajo comunitario, pedagogía social, participación activa.

Rupturas epistemológicas y pedagógicas desde y para las innovaciones sociales en educación

Autor / Año	López Zetina, Luis Arturo, 2014
Objetivo	Enfrentar problemas sociales.
Cómo	Abriendo, penetrando y alterando mentes.
Espacios o sujetos	Ciudadanos plurales, actores sociales.
Finalidad	Privilegiar intereses colectivos sobre individuales, fortalecer las capacidades de unos y de otros actores sociales.
Palabras clave	Esperanza social, participación, fusión creativa, proceso social.

Autor / Año	Wilson Acosta Valdeleón, et. al, 2017
Objetivo	Introducir la novedad en los órdenes establecidos.
Cómo	El agenciamiento de las comunidades educativas.
Espacios o sujetos	Territorios, Comunidades.
Finalidad	Transformar los problemas de la educación.
Palabras clave	Agenciamiento, comunidad, transformación.

Autor / Año	Acosta Valdeleón Wilson, 2016
Objetivo	Posibilitar la construcción colectiva de nuevas realidades y prácticas al interior de las comunidades educativas.
Cómo	La dinamización de procesos relacionales.
Espacios o sujetos	Comunidades.
Finalidad	Transformación Comunitaria de las problemáticas educativas que le aquejan.
Palabras clave	Comunidades, procesos relacionales, Conocimiento propio.

Autor / Año	Ramírez Segovia, Norma Elizabeth, 2015
Objetivo	Integrar principios de paz y equidad.
Cómo	De manera abierta, creativa y adaptable a las nuevas tecnologías.
Espacios o sujetos	Profesionales de la enseñanza social. Ámbitos desde los internos, docencia, el diseño curricular, políticas, planes, programas y la sociedad en general.
Finalidad	Adaptación y mejora de la sociedad existente.
Palabras clave	Paz, equidad, adaptación, mejora.

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Estado del arte. La Innovación social en educación

Autor / Año	Martellucci, Elisa y Thum-Thysen, Anna; 2014
Objetivo	Satisfacer necesidades sociales.
Cómo	Generalmente presentado por personas creativas o equipos pequeños.
Espacios o sujetos	Ambientes de aprendizaje, personas creativas o equipos pequeños.
Finalidad	Para reducir las desigualdades en educación.
Palabras clave	Inequidad, Efectos positivos, Ambientes de aprendizaje, compromiso.

Autor / Año	Conrad, 2015
Objetivo	Problemas, desafíos o necesidades sociales identificadas en lugar de disciplinas.
Cómo	Nuevas formas de cooperación... [e] incluyendo la 'cocreación' y la 'coproducción' entre ciudadanos y actores institucionales.
Espacios o sujetos	Entornos educativos formales como escuelas, en entornos comunitarios informales y en entornos virtuales. Actores institucionales.
Finalidad	Responder a desafíos [sociales] que no se abordan mediante enfoques convencionales.
Palabras clave	Disciplinario, colaboración, cocreatividad, coproducción.

El análisis de estas concepciones de innovación social en educación permite dar cuenta de una ruptura epistemológica de las acepciones tradicionales que fueron construidas en torno a la innovación educativa. Desde esta última tendencia identificada se puede entrever que los objetivos y las finalidades giran en torno a dilemas y problemáticas sociales, que afectan los procesos educativos y generan exclusiones dentro y fuera de los sistemas estructurados. Por tanto, no pueden ser solucionados al interior de los enfoques o estructuras tradicionales ya sean a nivel institucional o gubernamental.

Como se comentó, esta tendencia de la innovación social educativa tiene conexiones y raíces profundas en los postulados de la pedagogía crítica, ya que sus principios coinciden con la importancia que adquieren las relaciones interpersonales, la formación de personas autónomas, críticas, capaces de transformar las realidades y de producir conocimientos propios. Todo ello implica la transformación de las prácticas educativas, con el fin de hacer frente a las contradicciones y desigualdades sociales para transformar la sociedad.

A modo de conclusión, y gracias a los análisis aquí presentados, se puede hablar no solo de la identificación de una *ruptura epistémica* al interior del paradigma de la innovación, sino, y como consecuencia natural del anterior hecho, del inicio de la consolidación de un nuevo paradigma de innovación educativa. Esto se sustenta en la educación como hecho social y en la innovación como medio transformador que toma vida en esas dinámicas sociales, es decir, en la conjunción intencionada de dos hechos eminentemente sociales.

Referencias

- Abreu, J. (2009). *La Filosofía de Zaratustra. La ética de la buena conciencia*. Create Space Independent Publishing Platform.
- Acosta, W. (2016). La innovación social educativa: un camino a la transformación de las comunidades educativas. *Memorias del Seminario Internacional Educación pedagogía e innovación social educativa*. Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia. http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_1/recursos/anuncios_2016/abril/13042016/memorias_redipe_cali.pdf. Recuperado 06.06.2017.

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Estado del arte. La Innovación social en educación

- Acosta Valdeleón, W., Acosta Valdeleón, J., & Ramírez-Orozco, M. (2017). *Competencias docentes para la educación superior en la sociedad del conocimiento de América Latina* (Vol. 2). Universidad de la Salle.
- Aguerrondo, I. (2011). Estímulos organizacionales para el pensamiento innovador. *Seminario Internacional "La práctica pedagógica en entornos innovadores de aprendizaje"*. Recuperado 28.12.2012.
- Blanco, A. (2014). Editorial. Innovación educativa en la sociedad del conocimiento. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15 (3), 1-3 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201032662001>
- Cabra Torres, F. y Marín Díaz, D. L. (2015). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(68), 149.171. <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce149.171>
- Casas Armengol, M., & Stojanovic, L. (2013). Innovación en la universidad iberoamericana. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 10, 240-253.
- Conrad, D. (2015). Education and social innovation: The youth uncensored project—A case study of youth participatory research and cultural democracy in action. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-25. <https://www.jstor.org/stable/pdf/canajeducrevucan.38.1.02.pdf>
- Croda Borges, G., & López Calva, J. M. (2016). La cultura de la innovación educativa en perspectiva de los gestores universitario / The culture of educational innovation in perspective of university managers. *Vivat Academia*, (134), 57–68. <https://doi.org/10.15178/va.2016.134.57-68>

- Dees, J. G., Anderson, B. B.; Wei-Skillern, J. (2004). "Scaling social impact". *Stanford Social Innovation Review*, 1(4), 24-33.
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista iberoamericana de educación super* 3 (7) http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000200002
- Dupriez, V. (1999). *Que peut révéler l'analyse des établissements scolaires?* *Pédagogies*, n.º 13. Revue du Département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Louvain.
- Escudero, J. (2014). Contexto, contenidos y procesos de innovación educativa: ¿el dónde y el cómo de la tecnología educativa? *Revista Docencia e Investigación* 24, 13-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5382925>
- Frigerio, G. y Skliar, C. (Eds.) (2006). *Huellas de Derrida, ensayos pedagógicos no solicitados*. Del estante editorial.
- Fidalgo Blanco, Á., (2014). EDITORIAL "INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO". *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(3), 1-3.
- Godin, B. (2012oc). Social innovation: utopias of innovation from c.1830 to the present. Project on the intellectual history of innovation. Working Paper N° 11. Disponible en <http://www.csiic.ca/innovation.html>
- Gurrutxaga, M. (2013). Changes in rural-urban sex ratio differences in the young professional age group as an indicator of social sustainability in rural areas: A case study of continental Spain, 2000-2010. *Area*, 45(3), 337-347. <https://doi.org/10.1111/area.12024>

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Estado del arte. La Innovación social en educación

- Del FONDEP, C. D. A., Bibus-Presidente, L. A. B., Mostacero, L. E. L., Zamalloa, G. M., Cabanillas, J. R., Montoro, M. H. S., ... & Director, R. A. S. (2014). Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana–FONDEP.
- Hochgerner, J. (2012). Sozial relevante Innovationen in der Weltgesellschaft. Zentrum für Soziale Innovation. Presentación Power Point. Bochum, Alemania.
- Howaldt, J. (2016). 1.1 la innovación social: hacia un nuevo paradigma de innovación". *Innovación social en Latinoamérica*.
- Kallen, H. (1949). "Innovation"; in: Encyklopedia of the Social Sciences, Vol. 8.
- López, G. (2014). Innovación: lo social le es inmanente. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XXII (2) 123-158 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90933005009>
- López, L. (2014). *La gestión y la innovación en el desarrollo del modelo educativo del IPN en el nivel medio superior. Sistematización de experiencias*. [Tesis para obtener el grado académico de: Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación. Instituto politécnico Nacional. Escuela Superior de Comercio y Administración. Unidad Santo Tomás]. Archivo digital.
- Martellucci, E. & Thum, A-E. (2013). Can social innovation in schools mitigate educational inequality? Lessons from innovative learning environments and NEUJOBS. http://www.neujobs.eu/sites/default/files/SocialInnovation_working%20paper_Final.pdf.
- Meadows, D.H., Meadows, D. L. Y Beheren, W.W. (1972). *Los límites del crecimiento*. Pontomac Associates.

Mulgan, G. (2006): "The process of social innovation", *Innovations*, 7(1), 145-162.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (2008). *Educación y trabajo. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001608/160881s.pdf>.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2011). *Entornos de aprendizaje innovadores en acción: Doce estudios de caso de todo el mundo*. París: OCDE.

Merino, D. y Pedrero, J. (2012). La educación intercultural como propuesta de innovación educativa en una escuela inclusiva. *Actas del XV Congreso Nacional y V Iberoamericano de Pedagogía*. Burgos, Universidad de Burgos, España. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwieilj-V0ODZAhWPxvKkHQdsCaEQFggrMAA&url=https%3A%2F%2Fdiagonal.net.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4636764.pdf&usg=AOv-Vaw33APSn_JvQkP6gJFnCtHaN. Recuperado 28.06.2017

Simms, J.R. (2006). Technical and social innovation determinants of behaviour. *Systems Research & Behavioral Science*, 23(3), 383-393

Soros, J. (2012). La ciudad en la historia, sus orígenes, transformaciones y perspectivas de Lewis Mumford. *Ángulo Recto: Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural*, 4(2), 189-191.

Oliveres, A. (2013). *Foro innovación Social. JOVESOLIDES España. Ponencia clausura*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=HY3y7VJfiol>

Phills, J. A., Jr., Deiglmeier, K., & Miller, D. T. (2008). *Rediscovering social innovation*. *Social Innovation Review, Fall 2008*, 34-43.

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Estado del arte. La Innovación social en educación

- Pineda, E., & Orozco, P. (2018). Lineamientos generales para la reorganización de la educación desde las pedagogías críticas. *Villavicencio: Ediciones USTA*.
- Pizzolito, A., Macchiarola, V. (2015). Un estudio sobre cambios planificados en la enseñanza universitaria: origen y desarrollo de las innovaciones educativas. *Innovación Educativa*, 15, (67). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000100007
- Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. https://genbase.iiep.unesco.org/applis/epidoc/fichiers/21522_G021522.pdf
- Puerta, S. (2016). *Innovación social desde la universidad y su relación con el modelo de gestión: el caso de la Universidad nacional de Colombia – Sede Medellín* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Minas, Departamento de Ingeniería de la Organización] Archivo digital. <http://www.bdigital.unal.edu.co/57532/1/43584648.2017.pdf>. Recuperado 05.07.2017
- Ramírez, N. (2015). Innovación social y educación para la paz en la modernidad líquida. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6 (11). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150319053>
- Rimari, W. (2010). *La innovación educativa. Un instrumento de desarrollo*. http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educativa_octubre.pdf.
- Rivas, M. (2000). *Innovación Educativa, teoría procesos y estrategias*. Síntesis.

- Sein-Echaluche, B, F. y Peñalvo, F. (2014). Buenas prácticas de Innovación Educativa: II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2013. *Revista de Educación a Distancia*, 44. <http://www.um.es/ead/red/44/> . Recuperado 27.07.2016
- Sein-Echaluce Lacleta, M. L., Fidalgo Blanco, Á., & García Peñalvo, F. (2015). Metodología de enseñanza inversa apoyada en b-learning y gestión del conocimiento Flip Teaching Methodology supported on b-learning and knowledge management. In M. Luisa SeinEchaluce Lacleta, Á. Fidalgo Blanco, & F. García Peñalvo (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad. CINAIC* (pp. 464–468). Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Schumpeter, J. (1943). *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Eine Untersuchung über Unternehmergewinn, Kapital, Kredit, zins und den Konjunkturzyklus*. Duncker & Humblot.
- Torres, P. (2016). Innovación social: Nuevos retos para las facultades de educación. *Memorias del Seminario Internacional Educación pedagogía e innovación social educativa*. Cali, Colombia. http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portaIIG/home_1/recursos/anuncios_2016/abril/13042016/memorias_redipe_cali.pdf. Recuperado 06.06.2017.
- Umpiérrez, O. (2017). *Análisis de experiencias didácticas en ciencias experimentales de la formación inicial docente en Uruguay*. [Tesis de doctorado, Universidad Ort Uruguay]. Archivo digital. <https://dspace.ort.edu.uy/bitstream/handle/20.500.11968/3348/Material%20completo.pdf?sequence=-1&isAllowed=y> Recuperado 09.11.2017
- Vienna Declaration. (2011) The Most Relevant Topics in Social Innovation Research. Concluding resolution provided by the conference "Challenge Social Innovation. Innovatin Innovation by Research – 100 Years after Schumpeter".

Capítulo 2.

Lo común, lo comunal, lo comunitario, la comunidad: apuntes y reflexiones

JUAN JOSÉ PALTA CAVIEDES

El hecho es que no somos 'individuos'; aunque cada una de nosotras y nosotros es una persona singular, inevitablemente existimos como nudos o grupos en redes de relaciones. Lo comunal es el nombre que damos a los entramados y tejidos de relaciones dentro de los cuales existimos. No hay contradicción entre la persona singular y lo comunal como el espacio en el que existimos en la relación.

(Arturo Escobar, 2016 p. 250).

En el proyecto *Investigación e Innovación para la realización de lo comunal*, nos preguntamos por las acepciones de lo común, lo comunitario, lo comunal, la comunidad. Son múltiples las acepciones alrededor de estas palabras. La necesidad de esta aproximación a tales conceptos emerge de las relaciones-problemas que se han formulado en el proyecto, en donde se pregunta por la investigación y la innovación que propician lo comunal. En esta tensión se problematizan tanto las posibles aproximaciones a la investigación y a la innovación como los conceptos de lo comunal, de lo comunitario y de la comunidad. En este escrito nos ocuparemos de este último.

El título del libro de Torres (2013) *El Retorno a la Comunidad*, permite centrarse sobre la tensión, planteada por Segato (2018), entre dos proyectos históricos: por un lado, el proyecto histórico de las cosas, del capital y, por otro, el proyecto histórico del vínculo, de los lazos entre las personas, de la comunidad. En sus palabras:

Dos grandes proyectos históricos que se dirigen a dos metas de felicidad distintas. El proyecto histórico de las cosas, o sea el proyecto histórico del capital, que tiene como ideal de felicidad y satisfacción el consumo. Y, el proyecto histórico de los vínculos, de los lazos entre las personas. Y nosotros todos tenemos un pie en cada uno de ellos (...). El proyecto histórico de las cosas produce individuos aislados, vulnerables. El proyecto histórico que coloca sus metas de felicidad en la fiesta, en los vínculos, en las amistades, en la reciprocidad produce comunidad. Y, en la comunidad los individuos resisten, las personas tienen protección. El Estado se está mostrando incapaz de proteger a las personas. (Buber, 2013, p. 75).

Esta es la misma tensión que Buber (2013) plantea entre las relaciones Yo-Tú y las relaciones Yo-Ello, que nos ha servido para definir la innovación social en educación como aquel proceso marcado por las relaciones Yo-Tú que se da en el ámbito de la educación, en su acepción más amplia. En este proceso se ha ido definiendo la apuesta al proyecto histórico del vínculo, del lazo entre las personas y de la solidaridad. Queremos apostarle a la investigación y la innovación que propician lo comunal y, por ello, nos preguntamos: ¿Cuáles son los conceptos de comunidad, de lo comunitario, de lo común que se derivan de cada uno de estos dos proyectos históricos?

Esta última pregunta, de alguna manera, subyace a las preocupaciones de nuestra agenda de investigación, iniciada con la primera y anterior fase de este proyecto, denominada: Fundamentación epistemológica y pedagógica de la investigación y la docencia para la innovación social en educación. En dicha fase se deduce cómo la investigación y

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Lo común, lo comunal, lo comunitario, la comunidad: apuntes y reflexiones

la docencia en este campo de estudio le apuesta al proyecto histórico de los vínculos, los lazos sociales y la reciprocidad que propician la producción de comunidad. En suma, el principal reto de la investigación y la docencia en innovaciones sociales en educación es el de investigar e innovar para la vida, el de enseñar y aprender conjuntamente los modos de cocrear conocimientos y sueños que permitan transformar vidas y crear mundos. (Plata, 2018).

La respuesta a la pregunta arriba formulada no es sencilla. Partimos de la afirmación de Segato (2018) en la que señala que, de alguna manera, todos tenemos un pie en cada uno de estos dos proyectos históricos. Esta situación vuelve más difícil asumir una posición dicotómica, que puede degenerar en posturas esencialistas o, peor aun, maniqueas, de buenos y malos. En la conjetura inicial del proyecto de investigación se parte del reconocimiento de la diversidad implicada en los devenires humanos que somos, de los arreglos institucionales y de los mapas mentales con las que guiamos la acción. De hecho, este es el propósito del proyecto, ver cómo a partir de tres contextos educativos, territoriales, sociohistóricos se adelanta la investigación y la innovación, así como qué tanto estas dos actividades de producción y uso de conocimiento propician lo comunal. Los programas académicos considerados como casos de estudio para esta investigación fueron: a) La maestría en Innovaciones Sociales en Educación (UNIMINUTO), b) Las pedagogías de la Madre Tierra (UdeA), c) La Escuela de Innovación de la Universidad de Tokio: I-School. Esta conjetura demanda precisar los conceptos de *comunidad*, *comunitario*, *comunal*, *común*.

Antes de ocuparnos de estos conceptos es pertinente una breve consideración epistemológica. Recogemos dos aforismos de Gregory Bateson "el mapa no es igual al territorio y la palabra no es la cosa nombrada (Bateson, 1972, p. 30). No obstante, nuestro hábitat lo constituye nuestras palabras, vivimos en y a través de metáforas (Johnson y Lakoff, 1980), a partir del lenguaje construimos los consensos que propician la acción consensuada (Maturana, 1991). De ahí la necesidad

de las consideraciones conceptuales que se desarrollan abajo, pero sin olvidar que una cosa es el mapa y otra, el territorio; que una cosa es la palabra y otra, la cosa nombrada, y que existe una tensión vital entre pensamiento y vida, entre teoría y práctica, entre el mundo de la ciencia y el mundo de la vida.

El concepto de comunidad

Dado que la pesquisa se pregunta por la investigación y la innovación que favorece lo comunal, es necesario efectuar en una aproximación al concepto de comunidad. Son relevantes los desarrollos que se hacen a esta acepción a partir de la perspectiva macrosocial y política, como la de Anderson (1993) con en el problema del nacionalismo, entendido como comunidad política imaginada. Lo comunal se piensa a partir de la emergencia y realización en lo local, como lo documenta Escobar (2016) en sus estudios con las comunidades del Pacífico colombiano, o como lo expresan Freire (1971), Borda (1998) y Torres (2013) sobre de la educación popular y los movimientos sociales.

Para el desarrollo del presente proyecto fue necesario contar con un contexto macro, como los de comunidades nacionales, gremiales, empresariales y cívicas. Otro de los contextos fue el ámbito de las actividades de investigación e innovación, como las comunidades académicas, de aprendizaje, colegios invisibles. También se contó con el concepto de lo comunal y de las comunidades, de vecinos, étnicas, campesinas o populares.

El concepto de comunidad en las ciencias sociales

Torres (2013) señala cómo la comunidad es un campo problemático para la investigación social, tanto por su recurrencia en el pensamiento social como por las expresiones sociales de resistencia y utopía que se

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Lo común, lo comunal, lo comunitario, la comunidad: apuntes y reflexiones

tejen en la práctica y en el mundo de las ideas. Torres (2013) elabora un recorrido por los conceptos de comunidad en la tradición sociológica moderna (Tömmies, 1947; Weber, 1944; Simmel, 2002; Durkheim, 1970) y las posiciones controvertidas del liberalismo y el comunitarismo sobre la comunidad. En su libro, Torres (2013) referencia la mirada y críticas al concepto elaboradas por sociólogos como Bauman (2003a, 2003b), Touraine (1997), Lash (2001), Maffesoli (1990), al interior de las controversias entre modernidad y postmodernidad. Su libro contrasta con la reivindicación que efectúa de la comunidad como modelo de vida y como movimiento en América Latina, expresada en los movimientos indígenas, en las comunidades populares urbanas, en expresiones como las del movimiento zapatista, de lo comunitario, de resistencia y lucha contra la dominación neoliberal y el extractivismo (Zibechi, 2006).

En su libro, Torres (2013) encuentra implícita la tensión entre el proyecto histórico de las cosas, proyecto del capital y el proyecto histórico del vínculo, de los lazos entre las personas, de la comunidad del buen vivir. También menciona la tensión entre mapa y territorio, entre nombre y cosa nombrada, así como la tensión entre el mundo de la vida y el mundo de la ciencia social. En relación a esta última tensión, encontramos aquellas aproximaciones al concepto de comunidad en las ciencias sociales, en relación con las instituciones y dispositivos socio-técnicos propios de la sociedad capitalista. igualmente, encontramos aproximaciones asociadas al proceso de aprendizaje, de prácticas sociales, de formas de conocer y vivir.

El concepto de comunidad en las ciencias sociales surge junto con las nociones que dichas ciencias desarrollan para pensar lo social. Como lo señala Giddens (1994), la ciencia social moderna surge con el capitalismo para dar cuenta de las instituciones de ese momento histórico. Así, el concepto de nación se concibe como una comunidad imaginada (Anderson, 1993), unida a una lengua, un territorio y un ideario. En América Latina, tal imaginario se construyó sobre la pervivencia del poder colonial. Por tanto, la nación latinoamericana surge con los imaginarios

de la razón ilustrada, los idearios de la madre patria, con una sola lengua (el castellano), una sola religión (la católica) y una sola raza, la blanca. Pervive así la experiencia colonial, se da el proceso de descolonización, pero con la pervivencia de la colonialidad del poder, del saber y del ser (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007).

A partir de una perspectiva política el concepto de comunidad será diferente si se le mira desde el liberalismo, donde prima el imaginario del individuo, o si se le mira desde las perspectivas del comunitarismo, donde se privilegia la búsqueda de la utopía. En ambos casos, lo que se juega es la manera como se asume la realización de las aspiraciones de la modernidad, con todas sus contradicciones. Algunos de estos contrasentidos son emergentes de la pretensión homogenizante de los estados nacionales y la pervivencia de grupos étnicos y sociales que se resisten a tales pretensiones, lo que pone en el centro de la discusión la problemática de las minorías.

La ciudad moderna, los modos actuales de comunicación y transporte, la urbanización e industrialización creciente se acompasaron con la emergencia de nuevas formas de vivir y estar en lo urbano. De la vecindad, del lugar cargado de sentido se pasa a los espacios de los individuos, la anomia y el anonimato, como lo documenta la Escuela de Chicago (Park, 1999; Wirth, 1938). En palabras de Park:

Debido a las oportunidades que otorga a los individuos excepcionales o anormales, la gran ciudad tiende a mostrar a la vista pública de manera masiva todos los tipos humanos y rasgos que ordinariamente estarían oscurecidos o suprimidos en las pequeñas comunidades. La ciudad, en síntesis, ofrece todo lo bueno y lo malo que hay en la naturaleza humana. Es este hecho, tal vez, más que cualquiera otro, lo que justifica el punto de vista que la concibe como un laboratorio en el cual la naturaleza humana y los procesos sociales pueden estudiarse de forma más conveniente. (Park, 1915, p. 612).

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Lo común, lo comunal, lo comunitario, la comunidad: apuntes y reflexiones

Para el caso de nuestra investigación es relevante tener en cuenta los procesos de urbanización y migración que se dan en el país, en especial, los asociados al período de la violencia y los procesos subsiguientes de conflicto armado interno, donde el campo migra a la ciudad, para reconfigurarse en el solar del barrio popular o en los terrenos de invasión. El barrio y la cuadra adquieren diversos significados según los habitantes del lugar. Podemos indicar que la ciudad es un reflejo de la polifonía y pluriversidad de la nación, reconocida en la Constitución de 1991 como una de nuestras grandes fortalezas, a pesar de la tradición hegemónica que por más de 500 años nos ha impuesto una visión única del mundo.

La aproximación a la investigación y la innovación en comunidades urbanas puede efectuarse a partir de una perspectiva propia del funcionalismo, como predominó en los estudios de los años sesenta, la cual estuvo más preocupada por la marginalidad y la anomia que por el desarrollo humano integral. También se ancla a una perspectiva crítica emancipatoria, como se reivindica en las nuevas aproximaciones de la ciencia social crítica, el pensamiento decolonial o de la investigación acción participativa heredera de las apuestas de Fals Borda y Paulo Freire.

Los conceptos de comunidad en los ámbitos de la investigación e innovación

Los conceptos de comunidad afines a los ámbitos de la investigación y la innovación se nutren de los aportes de las ciencias sociales y parten del contexto institucional, normativo y conceptual desarrollado por estas ciencias en los contextos de modernidad. A su vez, parten de las instituciones propias del mundo contemporáneo asociadas a la provisión de conocimiento en la sociedad, entre ellas la universidad, la cual, como señala Fuller (2003), se trata de la innovación social cuyo propósito es la

provisión de conocimiento de validez universal. Fuller (2003) se refiere a la universidad humboldtiana, la universidad de investigación, aquella que se caracteriza por sus aportes de nuevo conocimiento (premios nobel recibidos, indicadores de impacto y citación de sus publicaciones, las patentes recibidas, etc.). Esta concepción de universidad transida hoy por la tensión entre publicar y no publicar, dadas las presiones por patentar y gestionar el conocimiento, por promover los *spin-offs* universitarios, las aplicaciones de los conocimientos científicos. Lo anterior ha generado presiones sobre el modelo de universidad, sobre la concepción de investigación e innovación que se mueven en los discursos y cursos que toman estas instituciones en el siglo XXI.

Gibbons, et al., (1994) fueron de los primeros en señalar esta tensión en las aproximaciones de la investigación, cuando destacaron el tránsito de la investigación modo uno a la investigación modo dos. El tránsito de la investigación orientada por los principios y valores propios de la universidad humboldtiana, dirigida por la universalidad y el comunalismo en la ciencia, por la valoración del conocimiento, está ahora orientada por los principios y valores de una investigación dirigida a la innovación y la agregación de valor, al uso privado y al lucro. El modo uno disciplinar, basado en la autonomía universitaria y de las comunidades académicas, el modo dos, o investigación en contextos de aplicación centrada en el usuario y sus necesidades, modifica los criterios de validación. A los anteriores modos se empieza a agregar una nueva mirada a la investigación, el modo tres de investigación (Acosta, 2016) la cual es una centrada en la comunidad, en la disolución de sus problemas.

Asociado a lo anterior encontramos el concepto de comunidad científica y de colegios invisibles, que se ha abordado en la historia y filosofía de la ciencia, en la perspectiva anglosajona y en los estudios de ciencia, tecnología y sociedad con una perspectiva más iberoamericana. El ámbito de los estudios sociales de la ciencia cuenta con una red de investigadores en el país y son herederos del pensamiento latinoamericano

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Lo común, lo comunal, lo comunitario, la comunidad: apuntes y reflexiones

de ciencia y tecnología y de la primera generación de estudiosos del tema en Colombia. Parte de los temas estudiados tienen que ver con las relaciones entre ciencia y sociedad, entre los modelos tecnocientíficos y desarrollo y la tensión entre innovación e investigación.

La tensión entre investigación e innovación es otra manera de llamar la atención sobre si el país debe apostarle a la investigación básica o a la aplicada, discusión que se ha declarado bizantina, porque, lo que ocurre con frecuencia, es que se dé lo que Paulo Kreimer, citado por Pérez (2016), llamó el conocimiento aplicable no aplicado-CANA, producido por la desarticulación entre el modelo de acumulación económica y el uso social del conocimiento. Con base en lo anterior torna necesario preguntarse, por un lado, por los diseños institucionales para la provisión de conocimiento que el país, las regiones y las comunidades demandan para su desarrollo y, por otro, cuáles serían los atributos de la investigación y la innovación que propician la emergencia de lo comunal, como nos lo preguntamos en esta investigación.

Responder a tal pregunta no es sencillo porque, si aceptamos el diagnóstico planteado por Segato (2018), según el cual todos tenemos un pie en cada uno de los dos proyectos históricos, el del mundo de las cosas y el del mundo del lazo social, los afectos y lo comunal, tenemos que reconocer que la investigación y la innovación van a estar impregnadas por el sistema de valores de cada una de estas visiones de mundo. Adicionalmente, basados en Habermas (1982) en relación con la ciencia y el interés, habría que considerar la relación de los proyectos históricos con el interés técnico (ciencias empírico-analíticas), el interés práctico (ciencias histórico-hermenéuticas) y el interés emancipatorio (ciencias de orientación crítica). Así, la situación es más compleja y demanda un abordaje complejo.

Por lo anterior, la pertinencia de conceptos como los de comunidades de aprendizaje aplicadas tanto al ámbito empresarial (Nonaka & Takeuchi, 1999) como al educativo (Elboj, *et al.*, 2002), saltan a la vista.

Este concepto se aplica a todo tipo de comunidades de aprendientes en muy diversos contextos (empresas, instituciones educativas, organizaciones sociales, etc.), y está asociado a aproximaciones sobre cómo aprendemos y cómo aprendemos con otros, de acuerdo con los aportes del proyecto Zero de Harvard (Gardner, Perkins). A este último podemos agregar el concepto de comunidades de práctica (Wenger, 2001), comunidades que emergen del compartir unos propósitos, recursos y maneras de hacer las cosas, que emplean un lenguaje común, comparten experiencias y mantienen una dinámica cooperadora que estimula el rendimiento en términos de aprendizaje y trabajo.

Estos conceptos y sus aplicaciones deben usarse en contexto. El contexto de la investigación y la innovación en organizaciones productivas difiere de los ámbitos de investigación e innovación asociados a la disolución de problemas de las organizaciones sociales y las comunidades étnicas, populares o barriales. De igual manera, estos dos ámbitos son diferentes de los ámbitos propios de las organizaciones educativas. En todos ellos existen aspectos comunes asociados al modo como aprendemos, lo que aprendemos los seres humanos, y al modo como aprenden las organizaciones que median nuestra vida en común. Parte del interés de esta investigación es poder indagar por la investigación y la innovación que propicia la emergencia de lo comunal en los más diversos ámbitos de acción.

Los conceptos de comunidad en la perspectiva decolonial

Lo comunal, como ese lugar en que vivimos en relación (Escobar, 2016), difiere según se trate de espacios propios de la tradición o espacios imaginados en los contextos de la modernidad. Muy a tono con lo que afirma Augé (1998), todas las sociedades han vivido en lo imaginario y por lo imaginario, que se relaciona con los dos proyectos históricos, el

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Lo común, lo comunal, lo comunitario, la comunidad: apuntes y reflexiones

del mundo de las cosas, del capital, del neoliberalismo en su expresión actual, y el mundo de los afectos, de los lazos, las solidaridades, de lo comunal. En el primero, el tipo de relaciones que priman son las relaciones Yo-Eso, signadas por los diferenciales de poder, la dominación, la explotación de la naturaleza y de los seres humanos; su expresión es el extractivismo, los epistemicidios y el consumismo. En el segundo priman las relaciones Yo-Tú, signadas por los afectos, las solidaridades, la emergencia de lo comunal, como lugar cargado de sentido; su expresión es la resistencia, la construcción colectiva de proyectos de vida signados por la vida buena y el buen vivir.

En el contexto del pensamiento decolonial se parte de develar y tomar conciencia por la pervivencia de la colonialidad del poder, del saber y del ser en la matriz cultural de América Latina (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007). Esta situación llama a reconocer y reivindicar el ser en su pluriversidad, a decolonizar el saber a partir del reconocimiento de la diversidad epistémica, así como el poder, en resistencia contra el extractivismo, el consumismo y todo tipo de explotación. Esto se ha visto reflejado en la emergencia de nuevas perspectivas epistemológicas, pedagógicas e investigativas, y en la emergencia de nuevos movimientos sociales, entre ellos los expresados en los movimientos indígenas y de afrodescendientes, los feminismos y las expresiones diversas de resistencia popular.

En esta perspectiva, encontramos expresiones de lo comunitario centradas en las relaciones Yo-Tú, en los afectos, la fiesta y las solidaridades. Dentro de esta perspectiva se promueve una ruptura con las dicotomías y el pensamiento hegemónico, direccionada a la reivindicación de conceptos como el del buen vivir, tomado de los movimientos indígenas. De igual manera, se configura lo que se ha dado en llamar como el sur global, para referirse a la red de relaciones que se tejen sobre posiciones antihegemónicas, decoloniales, en las que se dan apuestas por el posdesarrollo, en contra del extractivismo. Como lo señala Escobar (2016):

El Buen Vivir hace eco de las ontologías indígenas y subordina los objetivos económicos a los criterios de la dignidad humana, justicia social y ecología. Las versiones más sustantivas del BV en los Andes rechazan la idea lineal de progreso; desplazan la centralidad del conocimiento Occidental, privilegiando la diversidad de saberes; reconocen el valor intrínseco de los no humanos (biocentrismo); y adoptan una concepción relacional de toda vida. El buen vivir no es un proyecto político-cultural puramente andino ya que está influenciado por corrientes críticas del pensamiento occidental y pretende influir en los debates globales. Los debates sobre la forma que podría tomar en contextos urbanos modernos y en otras partes del mundo, como Europa, están empezando. El decrecimiento y el BV podrían ser 'compañeros de viaje' en este empeño. (Escobar, 2026, p. 169)

En el presente estudio tenemos por propósito profundizar en estas perspectivas y explorar la manera como inciden en las maneras de abordar la investigación y la innovación en contextos signados por la presencia de otras epistemologías y cosmogonías. Sabemos que las comunidades indígenas tienen sus propias pedagogías, la cultura propia se constituye en núcleo de su matriz pedagógica y educativa, de allí que la innovación sea una vuelta a la tradición. De hecho, los saberes propios son el lugar de enunciación y del conocimiento del mundo. Prácticas como la minga de la palabra son la expresión de tal aproximación vital, de sus modos de ser, sentir y habitar el mundo.

Uno de los retos más importantes, en la perspectiva del conocimiento, es revisar el tipo de preguntas que nos estamos haciendo en investigación en torno al devenir de nuestras instituciones, la cultura y la sociedad. ¿Qué tan pertinentes son los conocimientos que producimos, circulamos y consumimos?

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Lo común, lo comunal, lo comunitario, la comunidad: apuntes y reflexiones

Un aspecto clave en esta perspectiva es garantizar a las sociedades la capacidad de pensar por sí mismas (nacional, territorial y local). Esto requiere estrategias que propicien la memoria social, la construcción de la identidad y la preservación de la historia. Los archivos, los museos, todos los mecanismos productores de identidad cultural son críticos, no solo como fuentes de investigación, sino como patrimonio vivo. La educación es crucial en este proceso. Hoy se ha destacado lo relevante que es para la sociedad reconocer la manera como se enseñan los diversos saberes, en particular la historia y la geografía, las ciencias, los valores, la forma como se recuperan la historia oral, las tradiciones, el devenir de las instituciones, la manera como se construyen propósitos y habilidades, así como la manera en cómo tejemos el vínculo social.

Lo comunitario, lo comunal, lo común

A pesar de que se ha querido imponer el concepto de una sociedad de individuos, lo cierto de nuestra condición humana es solo podemos devenir seres humanos en relaciones de convivencia con otros seres humanos. Esto se da en las tres esferas en la que tal relación se da de acuerdo con Arendt (1993), son el mundo de las labores o de la vida doméstica y las necesidades, el mundo del trabajo o de la inserción productiva y el mundo de la vida o del ejercicio de la ciudadanía. Las vivencias y experiencias están marcadas por nuestra capacidad de vivir en el lenguaje y en las conversaciones con la alteridad. Para los romanos, los bárbaros eran todos aquellos que no hablaban su lengua, lo cual sigue en nuestros imaginarios eurocéntricos, cuando persistimos en la dicotomía entre lo salvaje y lo civilizado. Se trata de una expresión de raíces culturales inconscientes, no estáticas, cambiantes, como toda cultura viva, como la vida en movimiento.

Reconocer que la lengua es la madre de la cultura nos permite destacar el hecho básico del lenguaje que destaca el modo como devenimos humanos en tanto nos relacionamos con los otros (Maturana, 1991). Concomitantemente, se debe destacar esa característica de la época moderna de creciente individualización, en la que la identidad se convierte en una situación en permanente negociación (Giddens, 1995). Las relaciones entre generaciones no son otra cosa que la expresión de esto. La familia, el género, la sexualidad, la crianza, el trabajo, la fiesta son instituciones y conceptos socialmente construidos. De este modo, si se quiere avanzar en su comprensión, hay que replantear la manera simplificada y hegemónica como a veces se tratan los hechos. Se debe explorar la riqueza y posibilidades de una epistemología diatópica que permita dar cuenta de fenómenos distintos, relacionarlos y tratarlos en su complejidad.

Se debe apelar por un pensamiento capaz de asumir el reto de la paradoja de lo social, de comprender las posibilidades y los límites de la lógica y capaz de reconocer los retos y las dificultades que entraña el desarrollo de nuevas perspectivas. Se trata de un pensamiento crítico y reflexivo, capaz de tratar con elementos contradictorios, con imaginación suficiente para no sucumbir ante las dificultades del método. Se debe propiciar el abandono del sujeto trascendente del método cartesiano para volver al ser humano, a la vida, a la referencia autobiográfica. Se busca confrontar la disyuntiva sobre si hablar en primera persona o en una hipotética tercera persona o impersonal en aras de una supuesta objetividad. Queremos encontrar la complementariedad entre las aproximaciones inductivas y deductivas con la abducción, la metáfora y la analogía.

Una comunidad comparte un lenguaje, y esta es una condición para la construcción de sentidos y sentires compartidos. Se comparte una manera de formular y resolver problemas, de conocer y estar en el mundo. En suma, se comparte una cultura, una cosmovisión, unas formas

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Lo común, lo comunal, lo comunitario, la comunidad: apuntes y reflexiones

de pensar y sentir. En la perspectiva del pensamiento decolonial, hablamos de sentires y vivires compartidos, agrupados en el *sentipensar individual y colectivo*¹. Lo comunal es lo compartido por la comunidad, lo emergente del vivir juntos, del compartir lo suficiente. Lo comunal es un producto emergente de la interacción que compartimos y vivimos.

Un riesgo que correremos es el de mantener distinciones marcadas por la cultura eurocéntrica, propias de la razón ilustrada, caracterizadas por su etnocentrismo, su vocación de sometimiento de la naturaleza como de los otros o los que no cercanos. Este riesgo se ve reflejado cuando abordamos el problema de los bienes comunes y los problemas del deterioro ambiental. La profesora Ostrom (1990) destaca la pertinencia de repensar la acción colectiva alrededor de la gestión de bienes comunes como bosques, lagos, etc., conceptos usados hoy en las luchas contra el extractivismo, pero que aplican al mundo del conocimiento (Hess y Ostrom, 2007).

Lo comunal, como ese lugar en que vivimos en relación (Escobar, 2016), tiene analogías con el concepto de Maturana de educación como transformación en la convivencia (Maturana, 1991). Lo que destacan estos dos autores es el hecho de hacernos cargo de lo que sucede en la interacción con otros seres humanos. Este hecho también se destaca en los conceptos de comunidades de práctica (Wenger, 2001) y de comunidades de aprendizaje (Elboj, et al., 2002). Las comunidades que tendrán un sentido y un propósito distinto según sea nuestra visión del proyecto histórico que compartimos, si el del lazo social o el del mundo de las cosas (Segato, 2018). De estas consideraciones se nutre nuestro concepto de innovación social en educación:

¹ Se acude al concepto de sentipensar o sentipensante propuesto por el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, quien tomando las palabras de los pescadores en San Benito Abad (Sucre) y argumentó que se actúa con el corazón, pero también con la cabeza y cuando se conjugan estas dos dimensiones es que se habla de sentipensantes.

Podríamos decir que una innovación social en educación es aquella IS (Innovación Social) que se da en el ámbito educativo en su acepción más amplia, que cambia vidas, tanto de las personas como de las comunidades, sean éstas educativas, barriales, étnicas o sociales. Una característica básica de la innovación social en educación es que se basa en la relación Yo-Tú y no en la relación Yo-Eso. Por lo que se diferencia de los meros emprendimientos y de las innovaciones orientadas por los valores y mecanismos de mercado. Tendría que ser una educación que logre superar la obsolescencia en la educación. (Bateson, 1972 p. 192).

Una educación que permita volver a la trama de la vida y superar los dualismos de la modernidad, la separación entre espíritu y naturaleza, entre hecho y valor y entre mente y cuerpo (Plata, 2018). Así, la investigación y la innovación que propicia la realización de lo comunal tendrían que ser las que se dan dentro de relaciones Yo-Tu, en esa visión compartida de un proyecto histórico basado en los lazos de solidaridad, de convivialidad, de espacios de comunicación que propician la comunión, la emergencia y la realización de lo comunal. De igual manera, se debe considerar lo común, lo compartido y lo cargado de sentido, sin que esto lleve a los encerramientos, las exclusiones, la xenofobia, los esencialismos. Como lo plantea Touraine (1997), el gran riesgo de la época presente está dado por la homogenización que promueve la globalización, que se acompasa con procesos de fundamentalismos locales, perdiéndose en ambos casos la autonomía del sujeto individual y colectivo.

Epílogo

Sobre lo común, lo comunitario, lo comunal, la comunidad no contamos con una única acepción, porque las palabras se cargan con el sentido que le damos en nuestra práctica social y vienen cargadas de historia y tradiciones compartidas. Se destaca la importancia de los contextos en los procesos de comprensión de lo que queremos y necesitamos

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Lo común, lo comunal, lo comunitario, la comunidad: apuntes y reflexiones

comunicarnos. En esta investigación, la pregunta por el concepto de comunidad, por su realización a partir de la investigación e innovación busca explorar por aquello que propicia el fortalecimiento de los vínculos humanos y nuestro devenir humanidad. En tal sentido, se apunta al proyecto histórico del vínculo social, a la realización de lo comunal que, como lo plantea Segato (2018), se propicia la emergencia de la comunidad, ese lugar de lo propio, lo compartido, lo común, donde prima la solidaridad, el afecto y la fiesta.

Lo anterior no significa que podamos aspirar a que todo el mundo se comporte como una gran comunidad humana. Esa utopía demanda de un proceso que nos permita devenir nuevos sujetos y requiere de la inteligencia colectiva que formulara Levy (2004). Por lo pronto, seguiremos viviendo la tensión de los dos proyectos históricos de lo que habla Segato, planteado por Turner (1988) como:

Es como si hubiese aquí dos "modelos" principales de interrelaciones humanas yuxtapuestos y alternantes. El primero es el de la sociedad como sistema estructurado, diferenciado y a menudo jerárquico de posiciones político-legales-económicas. [...] El segundo [...] es el de la sociedad como una *communitas* desestructurada, rudimentariamente estructurada o relativamente indiferenciada, una comunidad o incluso una comunión igualitaria de individuos que se someten juntos a la autoridad ritual de sus mayores". (Turner, 1988 como se citó en Bauman, 2015, p. 100).

La pregunta por la realización de lo comunal ha dejado de ser retórica. La pregunta por los vínculos humanos se ha vuelto crítica para el tiempo presente, ya que este está amenazado por las fuerzas del mercado, como lo sugiere Bauman (2015):

La necesidad de la solidaridad parece resistir y sobrevivir a los embates del mercado, y no precisamente porque el mercado ceje en sus intenciones. Siempre que hay necesidad, existe una oportunidad de lucro, y

los expertos en *marketing* aguzan su ingenio al punto de sugerir que la solidaridad, una sonrisa amigable, la unión o la ayuda en caso de necesidad, pueden ser compradas en un mostrador. Siempre tienen éxito, y siempre fracasan. Los sucedáneos comprados son incapaces de reemplazar los lazos humanos. En versión comercial, los lazos se transforman en bienes, es decir que son transferidos a otra esfera, regida por el mercado, y dejan de ser lazos capaces de satisfacer esa unión que sólo se concibe y mantiene viva con más unión. La cacería de los mercados en pos del capital escondido e inexplorado de la sociabilidad humana no puede tener éxito. (Bauman, 2015, p. 98).

Si los lazos humanos son consumidos por las leyes del mercado, nos queda únicamente el mundo frío del interés, la cosificación y los desechos. Ese sería el triunfo definitivo del proyecto histórico del mundo de las cosas, donde la felicidad ni siquiera será el consumo, sino su búsqueda insaciable y, por tanto, su imposible realización.

Este primer trayecto avanzado en la investigación nos ha planteado la necesidad de profundizar en la construcción de un estado de la práctica exhaustivo, dada la profusa bibliografía sobre investigación basada en la comunidad, las experiencias de innovaciones sociales que se den en los ámbitos educativos y pedagógicos, la complejidad que tal dinámica encierra en la relación dialógica entre producción de conocimiento y las transformaciones que se dan en las comunidades y entre los investigadores que toman parte de los procesos. Se debe considerar la diversidad de experiencias en investigación e innovación emergentes a partir de la búsqueda de alternativas a la investigación modo uno, así como los retos que se le plantean a la universidad y al conocimiento que en ella se produce. Lo anterior nos permite identificar las nuevas fuentes de co-construcción de conocimiento y de diálogo fecundo con investigadores y con comunidades.

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Lo común, lo comunal, lo comunitario, la comunidad: apuntes y reflexiones

Referencias

- Acosta, W. (2016). *Innovación social educativa. Un camino a la transformación de la realidad educativa*. Redipe.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. F.C.E.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Augé, M. (1998). *La aguerre de los sueños. Ejercicios de etno-ficción*. Gedisa.
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Ballantine Books.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. F.C.E.
- Bauman, Z. (2003a). *Modernidad líquida*. F.C.E.
- Bauman, Z. (2003b). *Comunidad en busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI editores.
- Borda, Fals. (Ed.) (1988). Participación popular: retos del futuro. *Congreso Mundial de Convergencia en investigación participativa*. Cartagena. Bogotá: IEPRI, COLCIENCIAS, ICFES.
- Castro-Gómez & Grosfoguel, (Eds.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones sobre una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del hombre.

- Durkheim, E. (1970). *De la división del trabajo social*. Akal.
- Elboj, C.; Puigdellivo, M.; Soller gallart, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Editorial Graó.
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Editorial U. del Cauca.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Fuller, S. (2003). The University a Social Technology for Producing Universal Knowledge. *Technology and Society* 25, 217-234.
- Gibbons, G., et al (1994). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares.
- Giddens, A. (1995). *La conformación del yo en la modernidad*. Madrid: Akal.
- Giddens, A. (1994). *El capitalismo y la moderna teoría social*. Editorial Labor.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Hess, C. y Ostrom, E. (Eds) (2007). *Understanding knowledge as a commons. From theory to practice*. MIT Press.
- Johnson, M. y Lakoff, G. (1980). *Methaphores we live by*. University of Chicago Press.
- Lash, S. (2001). La reflexividad y sus dobles: estructura, estética, comunidad. En: Beck, Giddens y Lash. *Modernización reflexiva*. Madrid: Alianza, pp. 137-208.
- Levy, P. (2004). Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio. Organización Panamericana de la Salud. *Qualitative Research in Education*, 4(3), 323. <http://bdjc.iiia.unam.mx/items/show/45>

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Lo común, lo comunal, lo comunitario, la comunidad: apuntes y reflexiones

- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Ikaría.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Dolmen Eds.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento: cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. Oxford University Press.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons. The evolution of institutions for collective action*. Cambridge University Press.
- Park, R. (1915). The city: suggestions for the investigation of behavior in the city environment. *American journal of sociology*, XX, 579-612.
- Park, R. (1999). *La ciudad y otros ensayos de ecología urbana*. Ediciones del Serbal.
- Pérez, A. (2016). El modo 3 de producción de conocimiento, las universidades y el desarrollo inteligente de América del Sur. *Integración y conocimiento*, 5, 70-81.
- Plata, J. J. (2018). Innovaciones sociales en educación: propósito consciente o naturaleza. *Polisemia*, 14(26), 100-118.
- Segato, R. (2018). *Diálogos con Jorge Gestoso, a propósito de Rumbo a #Clacso 2018*. [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/CLACSO.Oficial/videos/1646374045460448/UzpfSTczMDA5NDEzNjoxMDE1NjQxOTYx>
- Simmel, G. (2002). *Sobre la individualidad y las formas sociales. Escritos escogidos*. Universidad de Quilmes.
- Torres, A. (2012). *La educación popular trayectoria y actualidad*. Editorial El Buho.

- Touraine, A (1997). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Altea.
- Tömmies, F. (1947). *Comunidad y sociedad*. Editorial Losada S.A.
- Weber, M. (1944). *Economía y sociedad*. F.C.E.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wirth, L. (1938). Urbanism as a way of life: The city and contemporary civilization. *American Journal of sociology*, 44, 1-24.
- Zibechi, R. (2006). *Dispersar el poder. Los movimientos como poderes antiestatales*. Buenos Tinta Limón.

Capítulo 3.

Innovación social otra: epistemologías y pedagogías disruptivas

PILAR CUEVAS MARÍN

Resumen

El capítulo interroga el concepto y praxis convencional de innovación, marcados por la lógica del mercado, el control de la vida, la naturaleza y los sujetos, para sugerir la noción de innovación social otra. Esta noción abre las posibilidades de reflexionar, desde la amplia tradición del pensamiento y las pedagogías críticas latinoamericanas, en torno al alcance de procesos de innovación social que reconozcan la necesaria desuniversalización y relocalización de saberes, dando cuenta de expresiones epistémicas y pedagógicas con capacidad de irrumpir las lógicas hegemónicas convencionales.

Palabras claves. Innovación social otra, epistemologías, pensamiento y pedagogías críticas y disruptivas.

Lo “otro” y lo disruptivo como lugares de enunciación de la innovación social

En este capítulo problematizo el concepto de innovación social al ponerlo en diálogo con los contenidos y debates provenientes del pensamiento crítico latinoamericano y lo que incorporo como epistemologías y pedagogías disruptivas. Tanto unas como las otras emergen en los intersticios y fisuras del pensamiento hegemónico eurocéntrico, mostrándonos diversas cosmogonías, formas de entender, actuar y ser en el mundo. De ahí que hacen parte de las llamadas epistemologías del sur como posibilidad de construcción de saberes desde el pensar situado.

A partir de esta problematización, se esboza el concepto de innovación social otra, retomando el concepto de paradigma otro, trabajado por Walter D. Mignolo (2006), quien insiste en que no se trata de seguir creando nuevos paradigmas en el marco de la misma lógica de la modernidad, donde uno supera al anterior, sino que un paradigma otro se ubicaría en otro lugar de enunciación. Un paradigma que se reconoce, siguiendo a Mignolo, como “diverso” y “pluri-versal” (Mignolo, 2006, p. 21 citado en Cuevas, 2015, p. 109). De ahí el interés por reconocer cómo se ha instaurado lo que convencionalmente se conoce como innovación, a fin de reflexionar desde esos otros lugares diversos de enunciación.

Como lo advierte Plata en el capítulo 1 “Lo común, lo comunal, lo comunitario, la comunidad: apuntes y reflexiones” de este libro, se busca nutrir el concepto de innovación social a partir de distintas áreas de conocimiento, así como desde la emergencia de prácticas comunitarias y sentidos de lo comunal. Esto, por cuanto se observan premisas hegemónicas que han instaurado un solo concepto y praxis de innovación que, al afectar todas las esferas de la vida, se encuentra vinculado de forma particular a la modernidad, a la producción de conocimiento universal, a la tecnociencia, el mercado y sus lógicas de consumo y acumulación.

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Innovación social otra: epistemologías y pedagogías disruptivas

La preeminencia de esta mirada, según Zambrano en el capítulo 1, también de este libro, titulado: "Estado del arte y lugares de referencia teórica y conceptual", se encuentra en los orígenes del mismo concepto de innovación cuando Joseph Schumpeter despliega su teoría del *Desarrollo Económico* (1943) [*Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung*], cobrando relevancia la innovación como disciplina en el mundo empresarial, ligada al mercado y la tecnología.

Según Montoya (2004), lo sustancial para Schumpeter es lo que se denomina como innovaciones radicales, que serían aquellas con capacidad de generar cambios "revolucionarios", lo cual supone: nuevos métodos de producción, bienes de consumo, apertura a nuevos mercados, entre otros. Aunque esta mirada de innovación se vio permeada por la dimensión sociocultural, podemos observar que primó el desarrollo económico y el determinismo tecnológico.

Aunque no es fundamental en este acápite reconstruir una genealogía del concepto de invocación, hay que señalar la persistencia en diversos escenarios de esta mirada economicista y tecnológica, que ha generado conflicto al constatarse como la tecnología en sí misma, no necesariamente solventa las grandes problemáticas sociales ni genera el bienestar que propugna.

Frente a este horizonte, y de acuerdo con el argumento aludido por Plata en el Capítulo 1 ya mencionado, se precisa transformar la mirada de una innovación inscrita en las esferas del control y la dominación del sujeto y la naturaleza a otra distinta. Una mirada que consulte las epistemologías y saberes derivados de los conocimientos situados, entre ellas, las prácticas vinculadas al sentido de lo comunal (Torres, 2020).

De ahí que el propósito que acompaña esta reflexión es asumir el punto de inflexión de una propuesta de innovación que consulte la ya larga tradición del pensamiento y las pedagogías críticas latinoamericanas, vinculadas a procesos de investigación y prácticas transformadoras. En

un contexto convulso como el que se abre a partir de mediados del siglo pasado, advierte Reina, emergen con fuerza, en el marco del pensamiento crítico, experiencias de educación formal, no formal y comunitarias, que hacen frente al academicismo de la época, y permiten pensar de otro modo la innovación educativa.

De lo anterior se desprende el interés por abordar, en un primer momento, el concepto de innovación en diálogo con aportes provenientes de las llamadas epistemologías del sur, en especial en lo que concierne a la resignificación del proyecto moderno en América Latina. Asimismo, la importancia de reflexionar la innovación como una apuesta por comprender el conocimiento y, en particular, los saberes como experiencias situadas, geográfica y epistémicas, lo cual abre el horizonte hacia una innovación social otra. Por tanto, en un segundo momento, se aborda este horizonte en su relación con las pedagogías críticas, emancipatorias y decoloniales como fundamento de epistemologías y pedagogías disruptivas.

En virtud de lo anterior, me interrogo: ¿qué supone una innovación social "otra"?, ¿cuál es su alcance y contribución en relación con el contexto académico y el pensamiento crítico latinoamericano y, en especial, con el campo de las epistemologías y pedagogías disruptivas?

Lo contextual de la innovación social "otra" en clave del sentipensar latinoamericano

Las epistemologías del sur provienen de una reflexión en torno a la crisis del proyecto civilizatorio y su alcance en las dinámicas de jerarquización, homogenización y universalización de las culturas, los saberes y los sujetos. Las epistemologías del sur se constituyen en una opción en procura de visibilizar conocimientos y saberes que fueron y se mantienen, muchos de ellos, históricamente subalternizados por el predominio de un sistema de pensamiento centrado en el paradigma moderno occidental.

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Innovación social otra: epistemologías y pedagogías disruptivas

Retomando a Santos, una epistemología del sur sería la “búsqueda de conocimientos que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales” (Santos, 2009, p. 12). Incluso, una premisa básica es que no “habrá justicia social global sin justicia cognitiva global” (Santos, 2009, 12). Esto se debe a que todo proceso de opresión y explotación, al excluir ciertas prácticas sociales, excluye también los conocimientos que las configuran.

De lo anterior surge el interés por visibilizar tanto las matrices de dominación que han llevado a dinámicas de subalternización como parte de las relaciones de saber-poder, pero a su vez recuperar conocimientos y saberes suprimidos (Santos, 2019). A su vez, insiste Santos (2019) en que es necesario un trabajo dirigido a “identificar las condiciones que tornen posible construir nuevos conocimientos de resistencia y de producción de alternativas al capitalismo y al colonialismo global” (Santos, 2009, p. 12).

La segunda premisa es que tanto el capitalismo como el colonialismo estarían profundamente entrelazados, proceso vigente en el proyecto colonial de nuestro tiempo, intensificado bajo formas muy diferentes e imbricado con el capitalismo global. De ahí que, una tercera premisa, apunte a identificar las prácticas de conocimiento y de saberes que permitan transformar las relaciones de saber-poder existentes (Santos, 2009).

Con estos primeros insumos, se podría indicar que el alcance de una innovación social otra estaría dada por la capacidad de visibilizarlas relaciones de poder que, en el contexto de América Latina, marcaron la supremacía de unos conocimientos sobre otros. Desde el contexto regional, es posible entrever aquellos saberes que, subordinados y muchas veces desconocidos, coexisten en las sociedades contemporáneas. En una suerte de justicia cognitiva, se buscaría, a partir de un horizonte totalmente distinto de la innovación, contribuir en la notoriedad de aquellas

prácticas que, situándose desde una ontología política relacional como visión de mundo (Escobar, 2015; Machuca y Orrego, 2020; Idrobo-Velasco, J. A., y Orrego-Echeverría, 2021), asumen lo que Bernardo Rengifo (2007) denominó inmanencia, es decir, la unicidad entre sujeto, naturaleza y cultura. Un sentido de inmanencia que, al ser parte de un paradigma otro, haría frente al sistemático proceso de fragmentación e instrumentalización instaurados por la matriz moderno-occidental sobre la vida, la naturaleza, los sujetos y los cuerpos.

Lo anterior es importante porque aproxima a la reflexión sobre las interpretaciones que, en torno a la(s) modernidad(es) en América Latina, se han elaborado. Más que un balance, es pertinente, desde la línea argumentativa propuesta en este capítulo, enfatizar en el cuestionamiento al carácter eurocéntrico con el cual el proyecto moderno se organizó e implementó en la región. Es el mismo proyecto que, a partir de la reestructuración de las ciencias sociales (Castro-Gomez, 2000) y la emergencia de múltiples movimientos sociales y expresiones culturales de diverso tipo, se ha venido adelantando.

Con el paradigma eurocéntrico se establecieron los criterios para realizar lecturas, según las cuales, América Latina estaba muy distante de alcanzar la modernidad al estilo europeo. Incluso, se llegó a considerar la connotación de modernidades inconclusas, pues si bien se reconocía un cierto desarrollo en la economía de ciertos países, estos no estaban acompasados con el avance cultural moderno. La noción de modernidades fallidas, o los amplios debates entre modernidad y tradición, no se hicieron esperar en lo que Rojas (2011), en su estudio sobre los regímenes de representación de la violencia en Colombia durante el siglo XIX, denominó el deseo civilizador. Este deseo generador de múltiples violencias en el ámbito de la representación tuvo un alcance considerable en el proceso de exclusión y jerarquización de la sociedad, ya que, en aras de la civilización, dicho deseo propendía por el acceso a “una civilización ordenada como la europea y corrió paralelo con la lucha por la acumulación de capital” (Rojas, 2001, p. 46).

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Innovación social otra: epistemologías y pedagogías disruptivas

Lo anterior permite esclarecer las características que rodearon el euro-norcentrismo como paradigma que concibió a Europa y, posteriormente, a Norteamérica como centros de producción del conocimiento y cultura. La idea de un paradigma autocontenido, donde los conocimientos se irradian hacia diversas latitudes de forma jerárquica y unilineal, estarían cada vez más cuestionados en la perspectiva que vengo señalando. Amplios estudios al respecto muestran que categorías como la de sistema-mundo, en especial con Wallerstein (1999), la de transmodernidad y paradigma planetario de Dussel (1999), la de sistema-mundo-moderno-colonial del sociólogo peruano Quijano (2000) y la reflexión de Walter Mignolo (2003), argumentan que la modernidad lejos de ser un proyecto europeo, se habría construido históricamente sobre la base de una compleja red de vínculos económicos y epistémicos ligados al desarrollo del capitalismo.

De lo anterior se deduce que la noción de sistema-mundo, articulada luego a la de colonialidad, desplazó el debate latinoamericano del eurocentrismo a una interpretación sobre el carácter moderno-colonial como sistema epistémico y de poder. Es decir, a un modelo entendido a partir de la noción de sistema-mundo-moderno-colonial, lo cual imprimió un análisis, ya no referido al orden económico capitalista, sino también a campos como el de la epistemología, la semiótica y la cultura, lo cual visibilizó la intrínseca relación entre economía, política y cultura (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

Así, cobra sentido el concepto de geopolítica del conocimiento, el cual resulta muy útil para entender lo que supone hablar de un conocimiento como hecho situado. En su momento, la intelectual y activista Catherine Walsh (2005), señaló que la geopolítica del conocimiento permite comprender que tanto la universalización como la subalternización son componentes intrínsecos de la modernidad, encontrándose sus raíces en el "horizonte largo de la colonialidad" (Walsh, 2005, p. 18). El proceso de universalización-subalternización, desde la geopolítica del conocimiento,

se sustenta en el predominio que adquieren los saberes modernos como conocimientos producidos histórica y culturalmente en la Europa del siglo XIX. Este hecho condujo a la invisibilización de otras culturas al momento de dotarse el conocimiento científico-europeo occidental de un carácter universal. Al igual, "oculta, invisibiliza y silencia los sujetos que producen este "otro" conocimiento". (Walsh, 2005, p. 17).

En suma, la respuesta sobre la experiencia colonial en la interpretación de la modernidad en América Latina adquirió mayor relevancia hasta el punto en que resulta improbable comprender la modernidad en la región sin sus contrapartes: el colonialismo y la colonialidad. Para esta última, legados coloniales como la racialización de la diferencia, la asimilación del género a la sexualidad y la configuración de las clases sociales no se clausuraron con los llamados procesos de independencia. Por el contrario, todos ellos quedaron relacionados con la emergencia de los estados modernos republicanos, afincados en la colonialidad del poder, del saber y del ser.

De lo anterior se deduce que la decolonialidad, otra noción importante para la reflexión se constituye en la posibilidad de visibilizar cosmogonías, sistemas de pensamiento, expresiones y movimientos de resistencia, que emergen en esa larga duración de la colonialidad. Como lo señalé en otros espacios, (Cuevas, 2015) la decolonialidad reconoce la coexistencia de diversos saberes ancestrales que se interceptan con el paradigma hegemónico de Occidente. Así mismo, la decolonialidad reflexiona sobre la huella que la implementación del proyecto moderno-colonial produjo en América Latina, hecho que se expresa en la configuración de subjetividades modernas que incorporaron el discurso de la diferencia racial, la desigualdad de género y de clase como referentes de su identidad nacional (Cuevas & Bautista, 2018). En tal sentido, las luchas decoloniales contemporáneas irrumpen como escenarios que actúan, transforman y transgreden estas múltiples relaciones asimétricas que perviven en la historicidad latinoamericana. Por lo anterior, es sugerente acudir al llamado pensamiento heterárquico, ya que se constituye en:

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Innovación social otra: epistemologías y pedagogías disruptivas

Un intento por conceptualizar las estructuras sociales con un nuevo lenguaje que desborda el paradigma de la ciencia social eurocéntrica heredado desde el siglo XIX. El viejo lenguaje es para sistemas cerrados, pues tiene una lógica única que determina todo lo demás desde una sola jerarquía de poder. Por el contrario, necesitamos un lenguaje capaz de pensar los sistemas de poder como una serie de dispositivos heterónomos vinculados en red. Las heterarquías son estructuras complejas en las que no existe un nivel básico que gobierna sobre los demás, sino que todos los niveles ejercen algún grado de influencia mutua en diferentes aspectos particulares y atendiendo a coyunturas históricas específicas. (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 18).

En ese sentido, el pensamiento heterárquico, al proponer superar las interpretaciones binarias en el estudio de las relaciones de poder, amplía y enriquece al situar no solo las grandes estructuras, sino la relación intrínseca y constitutiva desde lo molecular, con lo cual se manifiestan con claridad las relaciones de poder. El lugar de la subjetividad y las corporalidades se deben situar en una geografía social que le dé importancia a la construcción y deconstrucción de las relaciones y roles de los sujetos como expresiones de tales relaciones, con lo cual adquieren sentido en este abanico de posibilidades interpretativas.

Tanto la epistemología del sur como las herramientas conceptuales derivadas de la interpretación moderno-colonial-decolonial, en especial la noción de geopolítica del conocimiento y el pensamiento heterárquico, aportan a la reflexión sobre las posibilidades de una innovación social otra. En primer lugar, nos acercan a la matriz que conllevó a la asimetría en las relaciones de poder-saber y, por ende, a la desigualdad epistémica. Segundo, proponen el reconocimiento de aquellas prácticas y sus correspondientes saberes que fueron desconocidas e invisibilizadas por la matriz moderno-colonial. Tercero, por el carácter transformador que se imprimiría a los procesos de innovación ubicados desde otro lugar epistémico.

Al situar la innovación en otro lugar epistémico, es sugerente abrir el diálogo en torno a sus posibles relaciones con el sentido de comunidad que actualmente se viene tejiendo. Acudo al referente de comunidad, como lugar epistémico que da cuenta de procesos y de expresiones individuales y colectivas que, compartiendo horizontes y propósitos comunes, permiten visibilizar nuevas subjetividades y relaciones que interpelan las múltiples fragmentaciones provenientes, en especial, del proyecto moderno instaurado en la región. (Cuevas, 2017).

En otras palabras, comprender la innovación en clave de lo comunal y, por tanto, como innovación social otra, permite acudir a los escenarios de lugar y a los saberes allí construidos, a los elementos de tensión y resignificación que allí suceden. Ello implica asumir seriamente los nuevos desafíos que las transformaciones en torno a la relación con el territorio, la naturaleza, las subjetividades y corporalidades diversas, muestran hoy en día. Surgen nuevos sentidos de lo comunitario y de lo comunal, que los podemos rastrear en una larga trayectoria en América Latina, vinculada a las pedagogías críticas, emancipatorias, es decir, a la educación popular, la investigación acción participativa, los procesos de reconstrucción de la memoria colectiva y la sistematización de experiencias significativas. (Cuevas, 2015; Torres, 2018). Tanto unas como otras, harían parte de ese entramado de lo disruptivo en tanto escenario de diálogo para la innovación social otra.

Pedagogías: el lugar de lo disruptivo y la innovación social otra

Hacia la década de 1960 y 1970, y como parte del auge adquirido por los movimientos sociales y el pensamiento crítico latinoamericano, surgieron enfoques como la educación popular, la investigación acción participativa, la reconstrucción de la memoria colectiva y la sistematización de

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Innovación social otra: epistemologías y pedagogías disruptivas

experiencias significativas. Sus prácticas de investigación-acción cuestionaron los discursos hegemónicos de la época, señalando el impacto que el modelo capitalista y desarrollista, así como el funcionalismo implementado en las nacientes facultades de ciencias sociales, ejercían en la configuración de una sociedad y un tipo de saber marcados por la desigualdad.

Con las contribuciones de la filosofía y la teología de la liberación, junto al marxismo en tanto una forma de pensamiento crítico surgido al interior de la modernidad, se produjo una reflexión y praxis abiertamente liberadora. Dichas contribuciones no eran ajenas a los debates que pensadores como Leopoldo Zea, Augusto Salazar Bondy y Enrique Dussel abrieron con una riqueza indescifrable en las posibilidades de pensar a América Latina a partir de su propia historicidad. Los estudios sobre las condiciones históricas de dependencia, así como procesos revolucionarios triunfantes en la región, le dieron validez al sentido emancipatorio de las corrientes señaladas. Para la década de 1980, se elaboró un corpus teórico y metodológico, así como una manera propia de producir conocimiento e investigación desde la praxis, en especial, a partir de los sujetos populares en tanto críticos, que miramos la necesidad de construir alternativas a los modelos existentes.

Un antecedente en la crítica a dichos modelos hegemónicos, y al conocimiento occidental, fue elaborado por el sociólogo colombiano Fals Borda (1970), quien empezó a cuestionar el eurocentrismo como lugar exclusivo en la producción de conocimiento. Si bien es cierto que hasta este momento no había una deconstrucción sobre el alcance que los fundamentos epistemológicos de la ciencia habían tenido en la clasificación y la subalternización de unos saberes sobre otros, es claro que se cuestionaron las múltiples fragmentaciones provenientes de la ciencia convencional (Cuevas, 2013.).

Enfatizo en el alcance que la epistemología de la ciencia y las disciplinas de la modernidad han tenido en América Latina, ya que han incidido en el sistemático proceso de subalternización de cosmogonías y culturas diversas. Este proceso ha sido estudiado con las teorías de la geopolítica del conocimiento y la colonialidad del saber, lo cual ha permitido visualizar el vínculo entre conocimiento y poder (Cuevas, 2017). En consecuencia, la apuesta por una ciencia propia, como lo formuló Fals Borda, y la búsqueda por un sentipensar, que diera cuenta de conocimientos producidos de acuerdo con los contextos y sujetos que lo enunciaban, dieron cabida a una sensibilidad distinta en la construcción de saberes. Se trató de un acontecimiento que llevó a cambios profundos en las relaciones de los sujetos entre sí, con el entorno y lo comunitario. Cabe advertir que esta última categoría, junto con el sentido de lo comunal en tanto epistemologías diversas, encuentran mayor reconocimiento hoy día en el entramado de un pensamiento crítico latinoamericano (Escobar, 2017).

Si reconocemos que estamos frente a diversas epistemologías, acordes a un pluriverso que trastoca el sentido universalizante de la historia, podemos dar cuenta de múltiples pedagogías entendidas como expresiones sustantivas del ser-saber-actuar. Estas pedagogías, tanto reflexión y resignificación permanente de la vida, invitan al entendimiento de cosmogonías que fueron negadas o subsumidas a un orden hegemónico, teniendo aquellas vidas propias originadas en sus particularidades y autonomías.

También se encuentran las pedagogías que transgreden y subvierten las lógicas predominantes, en especial, aquellas que están relacionadas con las dinámicas impuestas por la acumulación del capital. Se trata del cuestionamiento a la correlación entre capitalismo global y colonialidad global; los mismos que instrumentalizan la vida con la organización y manipulación de lo que han llamado mercado cultural, el cual invita al

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Innovación social otra: epistemologías y pedagogías disruptivas

consumo sin límites, que construye y normaliza los cuerpos por medio de la estética y la belleza, impulsando con bienes materiales la satisfacción del deseo y sentido de felicidad.

De allí que, en esta tensión epistemológica, emergen las pedagogías de la madre tierra, del cuidado y el co-cuidado, las feministas, decoloniales y de la re-existencia. Este descentramiento de la pedagogía por las pedagogías, en plural, alude a todas las prácticas de saber que emergen en las comunidades de distinto tipo y sus respectivos proyectos de vida. A su vez, estas dan cuenta de cómo se configuran históricamente los saberes, incluidos aquellos que se gestan como manifestaciones de luchas de resistencia y procesos de (re)existencia. (Cuevas, 2017).

Es en este lugar de lo disruptivo, en lo epistémico, pedagógico y de la construcción de saberes, donde se centra la atención para plantear un giro sustantivo al sentido de innovación e innovación social como esfera de control y dominación otorgado por el capitalismo, la tecnocracia y el mercado. Así, las epistemologías irrumpen a partir de los saberes ancestrales, el buen vivir, las prácticas del posdesarrollo, en las múltiples expresiones enfocadas a la decolonización de las estructuras de racialización, género, la normalización de los cuerpos y las subjetividades. Cabe advertir que son procesos que van de la mano porque, en tanto se visibilizan los saberes ancestrales, se avanza en la deconstrucción de las estructuras de dominación ancladas en el paradigma de occidente. A la inversa, poner el acento en el cuestionamiento a las prácticas que reproducen la racialización, el patriarcalismo, la discriminación y fragmentación en los distintos órdenes de la vida, abre posibilidades para reconocer esas otras formas ancestrales de ver y actuar en el mundo, centradas en lo que Mamani (2011) denominó la "dulzura ser siendo", como "plasticidad lógica" en dos niveles: el "razonar con el corazón" y "sentir con la razón".

En suma, la invitación a reflexionar a partir de una innovación social otra supondría la voluntad por avanzar desde las epistemologías y pedagogías disruptivas, en la necesaria des-universalización y relocalización de saberes. Lo anterior en el horizonte de posibles diálogos interepistémicos, en donde las condiciones de dicho diálogo tengan capacidad de interpelar los sistemas hegemónicos y convencionales que han prevalecido, reconociendo los distintos lugares que configuran saberes en tanto pensamientos situados. En últimas, se sugiere que es en los intersticios, en el diálogo entre la academia y sus vertientes críticas, las organizaciones sociales y comunidades diversas, en donde se puede tender las posibilidades de una innovación social otra que consulte las alternativas que las comunidades históricamente han construido para salvaguardar la vida en todas sus esferas.

Referencias

- Castro-Gómez, S. (2000). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Centro Editorial Javeriano CEJA.
- Castro-Gómez, S y Grosfoguel, R. (editores). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Central. IESCO, Siglo del Hombre Editores.
- Cuevas, P. (2013). Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial. En Walsh, C. (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala. 69-103

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Innovación social otra: epistemologías y pedagogías disruptivas

- Cuevas, P. (2015). Diversidad epistémica e interculturalidad crítica. Una perspectiva para los estudios sobre diversidad en la escuela. En IDEP. *Cuerpo y educación: variaciones en torno a un mismo tema, Serie Investigación IDEP*. Cooperativa Editorial Magisterio. 99-118
- Cuevas, P. (2017). Decolonizar la educación popular-resignificar la comunidad. En Torres Rincón (ed.). *Polifonías de la educación comunitaria y popular*. Universidad Pedagógica Nacional. 17-29.
- Cuevas, P. & Bautista, J. (2018). *Memoria colectiva, corporalidad y autocuidado: rutas para una pedagogía decolonial*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Dussel, E. (1999). Más allá del eurocentrismo: el sistema mundo y los límites de la modernidad. En Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola y Carmen Millán (Eds.). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR, Pontificia Universidad Javeriana. 147-161.
- Escobar, A. (2015). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones Unaula.
- Escobar, A. (2017). Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra. La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América, en Catherine Walsh (editora). En Walsh, C. (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II, Quito, Abya-Yala. 55-75.
- Fals, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Editorial Oveja Negra.
- Idrobo-Velasco, J. A., y Orrego-Echeverría, I. A. (Eds.) (2021). *Ontología política desde América Latina*. Ediciones Universidad Santo Tomás.

- Machuca, V., y Orrego-Echeverría, I.A. (2020). Territorios, resistencias y re-existencias: una mirada desde la ontología política. En Idrobo-Velasco, A., y Orrego-Echeverría, I.A. (Eds.). *Territorios, conflictos y resistencias*. Bogotá, USTA. 17-49.
- Mamani, P. (2011). Qamir qamaña: dureza de "estar estando" y dulzura de "ser siendo". En Ivonne Farah H. Luciano Vasapollo (Eds.), *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* Editorial CIDES-UMSA. 66-75.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales-diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamientos fronterizos*. Ediciones Akal.
- Mignolo, W. (2006). El desprendimiento, pensamiento crítico y giro decolonial. En Freya Schiwy, Nelson Maldonado Torres y Walter Mignolo. *(Des)colonialidad del ser y del saber. (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia)*. Ediciones del Signo. 11-23.
- Montoya, O. (2004). *Schumpeter, innovación y determinismo tecnológico. Colombia, Scientia et Technica, X, (25)*, 209-2013.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. 123-151.
- Rengifo, B. (2007). *Naturaleza y etnocidio. Relaciones de saber y poder en la conquista de América*. Tercer Mundo Editores.
- Rojas, C. (2001). *Civilización y violencia. La búsqueda de la identidad en la Colombia del siglo XIX*. Editorial Norma.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI. CLACSO.

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Innovación social otra: epistemologías y pedagogías disruptivas

- Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo*. Editorial Trotta.
- Torres, A. (2018). Pedagogías emancipadoras y nuevos sentidos de comunidad en América Latina. *Praxis pedagógica*, 18(22), 106–120. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.106-120>.
- Torres, A. (2020). *Comunidad en movimiento. Persistencias, renascencias y emergencias comunitarias en América Latina*. Ediciones Desde Abajo
- Wallerstein, I. (1999). La cultura como campo de batalla ideológica del sistema-mundo moderno. En Santiago Castro- Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides (Eds.). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Instituto Pensar-Centro Editorial Javeriana. 163-187.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya Yala.



02



Apartado

02

Lugares de
referencia institucional

Capítulo 1.

La praxis educativa y social de UNIMINUTO

MARTHA JANNETH SALINAS

El presente capítulo teórico y reflexivo busca revisar algunos referentes conceptuales y contextuales alrededor la praxis social y educativa de UNIMINUTO, con el objetivo de abordar preguntas, discusiones y problemas que aporten en el proceso de construcción de las bases epistemológicas, pedagógicas e investigativas para las innovaciones sociales en educación. Primero, se revisan las categorías de educación y pedagogía social a la luz de los aportes teóricos registrados en algunas de las publicaciones institucionales más relevantes y de tres unidades contextuales: la Corporación Educativa Minuto de Dios, el Colegio Ateneo Juan Eudes y UNIMINUTO.

A partir de estas comprensiones, la segunda parte del escrito se concentra en el registro de los fundamentos epistemológicos y pedagógicos asociados a la evolución de la categoría de educación para el desarrollo en las publicaciones institucionales. Dado que en este mismo marco se han definido los lineamientos de la proyección social para UNIMINUTO, esta se analiza como unidad contextual complementaria. En cada apartado se consideran los resultados de las entrevistas a líderes de UNIMINUTO relacionados con las unidades de contexto mencionadas.

La tercera parte del documento está dedicada al análisis de las categorías de cambio e innovación sociales. Se recogen algunas de las reflexiones teóricas realizadas al interior de la institución en torno a las dos categorías y se contrastan con el registro de tres unidades de análisis contextual: el trabajo investigativo de Géneco (2014) quien documenta 32 innovaciones en El Minuto de Dios, el caso del Parque Científico de Innovación Social y la transferencia del Modelo Educativo de UNIMINUTO a la Institución Universitaria Tecnológica Eudista Africana (IUTEA), en Costa de Marfil.

Finalmente, las reflexiones y recomendaciones posteriores a la discusión buscan repensar las innovaciones sociales en educación según las nociones y categorías que dialogan a partir de la praxis de UNIMINUTO. Lo anterior pretende comprender e interpretar caminos distintos y abiertos para abordarlas y proponerlas, y analizar las implicaciones epistemológicas e investigativas para el programa académico.

Educación y pedagogía social en el contexto de la Organización Minuto de Dios

Para identificar las categorías emergentes que podrían contribuir a la definición de los fundamentos epistemológicos e investigativos de las innovaciones sociales en educación, se revisaron las categorías de educación, educación social y pedagogía social en las siguientes fuentes: (i) los trabajos investigativos de Juliao (2008, 2007, 2014), Daza, *et al.*, (2007), Schuster (2008), Molina, *et al.*, (2011) y Castañeda (2014), alrededor de las perspectivas teóricas que han inspirado las prácticas sociales y educativas del Minuto de Dios, y (ii) la exploración documental del registro de las categorías en los documentos institucionales analizados.

La categoría de educación que subyacen en los textos del padre Rafael García Herreros realizada, por Daza, *et al.*, (2007), evidencia la postura hacia la disciplina, el rigor y a la necesidad de conquistar niveles de

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

La praxis educativa y social de UNIMINUTO

excelencia al servicio del país para aportar en “la realidad de una sociedad necesitada de procesos educativos basados en la perseverancia, el enriquecimiento intelectual y espiritual como un esfuerzo proyectado al bienestar de la comunidad” (p. 71). Los autores encontraron en el análisis del discurso categorías como flexibilidad, integralidad, internacionalización, calidad educativa, investigación, alianzas educativas, competencias científicas, tecnológicas, productivas y laborales. Lo anterior llama la atención porque emergen en un contexto social, económico y político del continente marcado por las tensiones de la Iglesia universal, continental y nacional, tanto a nivel interno como en su relación con el Estado. También se trata de un aire de independencia característico del padre Rafael García Herreros que le permitía evitar la polarización de la época histórica del país en la que fundó la Organización (Schuster, 2008).

Las cartas del padre dirigidas a los estudiantes, maestros, familias y a la comunidad en general evidencian la importancia que tienen todos los agentes socializadores en el proceso educativo. El eje de la intensión educativa es la formación en valores humanos como la pureza, la piedad, la virtud y la humildad. Estos valores que caracterizan a las y los maestros, “misioneros de la misericordia”, capaces de acompañar a otro ser humano, les permiten encuentros para aprender y desaprender de la vida, reconociendo al otro como igual y como hermano. Así, pueden influir en su formación más allá de sus contextos, sus realidades, sus exclusiones e inclusiones (Daza, *et al.*, 2007).

Frente a la categoría estudiante, los autores identificaron la importancia que el padre Rafael daba a la disciplina, a la reflexión sobre sus actos y a la persuasión ideológica del discurso mediada por el conocimiento social y político de los otros. En su discurso, se evidencia la necesidad de que los estudiantes forjen su formación en las actitudes reflexivas, persistentes, colaborativas y participativas propias de un líder enfocado en alcanzar metas que beneficien a su familia y a su comunidad.

Respecto a la didáctica, los hallazgos de los autores fueron asociados a la praxis educativa del padre, que propendía por el diseño de medios y recursos acordes con las características de los estudiantes. Su mirada de la didáctica "refería a la comprensión de las lógicas de los discursos en favor de la construcción del conocimiento" (García Herreros, 2009, p. 74).

Daza, *et al.*, (2007) sitúan epistemológicamente el discurso educativo del padre Rafael García Herreros en las tendencias del paradigma positivista y humanista. Lo ubican en el primero por su aceptación de la inducción, la praxis y el desarrollo de las comunidades en la ciencia y la tecnología; en cuanto al segundo, por definir a la persona, lo humano, la espiritualidad y la religiosidad como eventos fundamentales de la existencia y como proyecto de vida.

Desde el punto de vista histórico-contextual se reconoce la creación de escenarios educativos en la Obra del Minuto de Dios como respuesta a las necesidades o problemas de la comunidad. Con la construcción de las viviendas que dieron lugar al barrio El Minuto de Dios, nació también la iniciativa de crear algunas escuelas y otros barrios de la ciudad. En 1958 se fundó el colegio Minuto de Dios para los niños de esta zona. A la fecha, más de 7000 estudiantes se han graduado de los colegios del Minuto de Dios que, en 1993, se agruparon en la Corporación Educativa Minuto de Dios, lo cual cobijó a 21 instituciones educativas de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media y ocho hogares infantiles. Posteriormente, se creó el Ateneo Juan Eudes, institución educativa dedicada a ayudar en la recuperación del año académico y el avance en forma simultánea del grado siguiente a estudiantes expulsados de colegios por dificultades académicas o de convivencia.

Estas respuestas son ejemplos de lo educativo en ámbitos formales que, de alguna manera, trascienden los muros de la escuela: primero, nacen en el seno del ambiente cultural generado por el Museo de Arte

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

La praxis educativa y social de UNIMINUTO

Contemporáneo, museo del barrio, parte de la Obra y por la biblioteca, dotada gracias a los aportes de la comunidad. Segundo, atienden poblaciones con características especiales: niños y jóvenes de esa comunidad que se buscan empoderar y desarrollar o niños, y jóvenes excluidos por el sistema educativo, a quienes se les brinda una oportunidad de desarrollo.

La tercera unidad de análisis en el ámbito histórico de la educación social es UNIMINUTO. Al respecto, es necesario indicar que la razón por la que el Ministerio de Educación de Colombia avaló la propuesta de crear una universidad en el barrio Minuto de Dios fue la iniciativa de preparar a profesionales en ingeniería y educación para el desarrollo social, que incluía tres licenciaturas con el énfasis en comunicación para el desarrollo social y administración para el desarrollo social.

En 1992, UNIMINUTO inició labores con la aprobación de estos programas. Desde el inicio, se declaró la intención de preparar jóvenes altamente calificados para difundir las ideas sociales del Minuto de Dios. Con el principio de "Educación para todos", UNIMINUTO se ha convertido en la institución de educación superior privada que atiende al mayor número de jóvenes en estratos socioeconómicos cero, uno y dos. A la fecha, el número supera los 120.000 en todo el país.

A la luz de estos hitos y resultados en las apuestas educativas del Minuto de Dios, Castañeda (2014) plantea que el modelo de comunidad "se orienta a promover una sociedad inclusiva, participante, encaminada a no seguir prototipos, a cambiar mentalidades, proveer oportunidades para los ciudadanos y ciudadanas que necesita el país, jóvenes creativos, analíticos, críticos y propositivos". (p. 71). Este autor explora el alcance del concepto de educación social para "el desarrollo de valores sociales, orientada al fomento del comportamiento democrático de todos los ciudadanos, así como al compromiso de construir la sociedad" (Castañeda, 2014, p. 72). En el contexto del Minuto de Dios, lo anterior constituye

una respuesta al análisis de las situaciones que impiden el desarrollo social equitativo sentando sus bases en “la oportunidad de construcción de una sociedad justa, que parte de la conformación de comunidades organizadas, auto sostenibles y comprometidas con su propio desarrollo” (Castañeda, 2014, p. 73).

Por su parte, Juliao (2014) propone que la educación social es un instrumento de progreso y desarrollo encaminado a que las personas se apropien de saberes como el de vivir mejor y, por tanto, superar el ámbito de la escuela. Esto la torna impensable sin las variables políticas, económicas, religiosas, culturales y pedagógicas en las que se concretan. Para Juliao (2014), la *pedagogía social* es el campo de conocimiento que se encarga de la formación y capacitación de los profesionales para la *educación social*. Estos son dos conceptos asociados a las categorías de la participación social, la promoción del desarrollo humano y social, el comportamiento democrático, la inclusión cultural, social y económica. En su análisis, resalta características de la educación social como su vinculación a procesos orientados a la transformación de las realidades sociales para responder a necesidades y problemas que nacen de la convivencia social y ser concebida como una práctica social. Lo anterior lleva a considerar una disciplina praxeológica que se ocupa de la acción socioeducativa, sus fundamentos y sus fines.

A este respecto, en entrevista realizada al maestro Francisco Perea, ex decano de la Facultad de Educación, relató que el grupo de maestros inició su enfoque centrado en la pedagogía y la educación social, encontrando en el texto de Paciano Feroso sobre pedagogía social su primera fuente de estudio. Su ruta inicial se orientaba hacia la pedagogía social. A medida que avanzaron en sus reflexiones y estudios, bajo la orientación del padre Juliao, quien se formó en Francia y se inspiró en la perspectiva francesa y canadiense de la praxeología, y considerando el pensamiento del padre García Herreros, que enfatizaba la construcción desde las prácticas más que desde la teoría, llegaron a la conclusión

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

La praxis educativa y social de UNIMINUTO

de que su dirección era la praxeología pedagógica. Con estos antecedentes, el enfoque praxeológico representa una macroestructura que reconoce la coexistencia de otras pedagogías. La praxeología, por su enfoque social y su perspectiva sociocrítica, no está separada de la concepción plural de pedagogías.

La pedagogía social, como disciplina en constante evolución, se ha enriquecido por los aportes de pensadores que han aportado a su desarrollo y comprensión. Entre los autores que han dejado una impronta en este campo se encuentran Xavier Úcar, José Antonio Caride, Miguel Melendro, Érico Ribas y Francisco Del Pozo. Estos académicos han explorado y reflexionado sobre la pedagogía social a partir de distintas perspectivas y han enriquecido el panorama de esta disciplina, que busca comprender y transformar las prácticas educativas en el contexto social.

Xavier Úcar (2018), con su énfasis en la pedagogía social crítica, ha promovido una mirada reflexiva hacia la práctica educativa. Su enfoque se centra en la comprensión de la educación como un fenómeno social y cultural, subrayando la importancia de abordar las desigualdades y promover la participación de los individuos en su entorno comunitario. Úcar (2018) aboga por una pedagogía social comprometida con la justicia social y la transformación de las estructuras que perpetúan la exclusión. En este contexto, se ha destacado su importancia en la lucha contra las desigualdades y vulnerabilidades presentes en la sociedad. La pedagogía social actualizada se enfoca en trabajar con sujetos que se encuentran en contextos socioculturales complejos, independientemente de si presentan problemas derivados de dicha complejidad. Su objetivo es promover la igualdad de oportunidades y el desarrollo integral de las personas (Úcar, 2018).

José Antonio Caride, por su parte, ha contribuido a la pedagogía social a partir de una perspectiva orientada a la intervención social. Su trabajo destaca la importancia de la educación como herramienta para abordar problemáticas sociales y el cambio. Caride (2018) aborda la

pedagogía social como un proceso dinámico de mediación entre la educación y la sociedad y busca estrategias y métodos que permitan una intervención efectiva en contextos comunitarios. El autor ha propuesto una perspectiva de la pedagogía social que va más allá del proceso educativo tradicional y que considera a los sujetos como transmisores de sus propios procesos individuales. Según Caride (2018), la pedagogía social es una disciplina que se enfoca en la educación de la persona en su totalidad, y no solo en aspectos cognitivos o académicos.

Del Pozo (2018), con su enfoque en la pedagogía social comunitaria, ha destacado la importancia de considerar las dinámicas y necesidades específicas de las comunidades en el diseño de intervenciones educativas. Su trabajo subraya la participación comunitaria en la planificación y ejecución de proyectos educativos, reconociendo la diversidad de contextos y experiencias que influyen en los procesos educativos. El autor aborda la disciplina educativa y social de la pedagogía social en el contexto de Iberoamérica, centrándose en la acción práctica socio-cultural, los procesos complejos de los contextos sociales, la cual tiene como objetivo la socialización, la convivencia, la promoción de la autonomía y la autoorganización ciudadana, así como la promoción comunitaria y la justicia social (Del Pozo, 2018).

En el análisis de contexto que este capítulo pretende es importante resaltar la postura de Juliao (2014), sacerdote Eudista ideólogo del primer Modelo Educativo de UNIMINUTO, para quien la educación popular o para el desarrollo en América Latina es un movimiento pedagógico que corresponde, en parte, a lo que en Europa era la pedagogía social. Basada en el paradigma crítico emancipador, la pedagogía social se fundamenta en la lingüística, la sociología crítica y la teoría de la comunicación. La educación es entendida como construcción social, participación social crítica y constructiva y praxis emancipadora y el conocimiento praxeológico (unión de pensamiento y acción) se construye a través de la investigación crítico-reflexiva, bajo el estudio de contextos personales y sociales (Juliao, 2014).

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

La praxis educativa y social de UNIMINUTO

Para UNIMINUTO se evidencian no solo las permanentes comprensiones ideológicas y epistemológicas del contexto latinoamericano, sino su evolución en la definición de los desafíos que una educación-pedagogía social implica: (i) el proceso intencional de formar a las personas para la vida desde la vida; (ii) la oportunidad de superar las desigualdades de acceso al sistema educativo; (iii) la generación de espacios donde se produzca el conocimiento socialmente significativo; (iii) la garantía de la responsabilidad social de la educación social con la infancia y la juventud; (iv) el respeto a la diversidad, la valoración de la heterogeneidad y el pluralismo en todas sus dimensiones, y (v) la vivencia de la interculturalidad y la búsqueda y afirmación de actitudes solidarias y fraternas.

De manera particular, las reflexiones sobre la educación social y pedagogía social se fortalecieron en el contexto de la creación de la Facultad de Educación en UNIMINUTO, al seno de la cual nació el Modelo Educativo Institucional. Estas reflexiones partieron del principio de que todo profesional debe ser un promotor del desarrollo humano y social, por tanto, en todas las regiones donde UNIMINUTO está presente se estimula la relación del estudiante con la realidad social que lo rodea. A través de las diversas estrategias de proyección social se busca que el estudiantado sea capaz de interactuar con esta, dinamizarla y aportar en la construcción de la sociedad desde sus procesos de formación (Juliao, 2004). Con base en esta praxis se constituye el objeto de la pedagogía social, entendido como la acción o interacción pedagógico-social o socio-educativa, la dinamización de las condiciones educativas de la cultura y de la vida social y lo educativo del trabajo social. Juliao (2004) recoge tres enfoques de la pedagogía social: (i) el enfoque sistémico basado en el papel educador de la sociedad y el papel socializador de la educación, (ii) la pedagogía social como ciencia pedagógica del trabajo social y (iii) la orientación crítica y emancipadora que entiende todo trabajo social

como acción educativa y viceversa. Lo anterior plantea la necesidad de avanzar en comprensiones asociadas a enfoques asociados a la relación tecnología y pedagogía social y a enfoques globales e interculturales.

Para UNIMINUTO la educación social supone el mantenimiento de tres imperativos que la diferencian teórica y empíricamente de otras prácticas sociales: el *imperativo temático*, por cuanto no se limita a la instrucción disciplinar, sino que busca adentrarse en los problemas culturales y en las necesidades propias de los contextos de sus participantes; el *imperativo metodológico*, dado que el conocimiento se interioriza a través de la experimentación, la participación en su elaboración, promoción y reconstrucción, y el *imperativo ético y político*, en tanto es un proceso que materializa valores y ayuda al educando a prevenir, compensar y reconducir la dificultad, la exclusión o el conflicto social de los grupos y sus individuos.

Los documentos institucionales donde se señalan la concepción de educación y el tipo de educación que se propende, su naturaleza y alcance, además de coincidir con las implicaciones arriba descritas, reafirman la necesidad de fomentar la participación social en cada realidad y contexto, la generación de iniciativas de cambio social y la recuperación de las comunidades locales como escenarios de construcción colectiva. La trascendencia de las prácticas sociales, la dignificación de la vida humana y la mediación social son algunas de las categorías más relevantes en las expresiones de misión, visión y principios en las instituciones educativas de la Organización Minuto de Dios.

La educación para el desarrollo en perspectiva latinoamericana: fundamentos de la práctica social

Desde la concepción de educación social analizada, en la perspectiva de formar profesionales líderes en procesos de transformación social, gestores sociales, promotores del desarrollo humano y social, UNIMINUTO

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

La praxis educativa y social de UNIMINUTO

ha enfatizado el desarrollo de prácticas sociales como parte fundamental del proceso de formación. El concepto de educación para el desarrollo fue adoptado en este contexto institucional y dio lugar a la creación de la Universidad como proyecto de educación superior, parte de la Obra Social del Minuto de Dios.

La Educación para el Desarrollo es un concepto que se caracteriza por ser retroactivo y dinámico. Cuando se habla de retroactivo, se hace referencia a su capacidad para influir en el pasado, ya que, aunque el término se popularizó en la tercera generación de Educación para el Desarrollo, se reconocen ciertos principios y prácticas en las primeras acciones de ONGs, congregaciones religiosas y organizaciones de asistencia humanitaria que posteriormente se identificaron como parte de esta educación. Por otro lado, su dinamismo radica en su naturaleza relacional, donde el principio fundamental es la interdependencia entre el Norte y el Sur. Esta relación está en constante cambio y requiere una interpretación continua de la historia, la sociedad, las culturas y las condiciones ambientales, desde lo local hasta lo global, para definir los contenidos y las prácticas educativas adecuadas. (Salinas, (2009).

La educación para el desarrollo, que marca el inicio de la historia de formación en responsabilidad social como base del modelo educativo que orienta la praxis de UNIMINUTO, emerge de la necesidad de estructurar discursos que sustenten la formación orientada a la transformación social y comunitaria. Siguiendo a Salinas (2011), se trata de "la manera en la que decidimos el cómo y el para qué organizarnos como sociedad con el ánimo de vivir colectivamente y en armonía" (p.95). El siguiente hito conceptual lo marca la acogida del concepto propuesto por Celorio (2007), en las llamadas cuarta y quinta generación de la educación para el desarrollo. La primera sustenta el desarrollo en el ser humano como centro, a partir de la comprensión de los problemas de la relación norte-sur

y la dinámica cotidiana de los individuos inmersos en la acción educativa que marca esta relación. La segunda, incorpora de manera crítica el modelo de globalización promoviendo el diálogo entre justicia, desarrollo y equidad y en consecuencia una consciencia de ciudadanía global.

La motivación de esta nueva mirada surge de la voluntad de “formular un modelo desde el Sur, que contribuya a propiciar una serie de acciones integrales de educación para el cambio desde nuestras propias formas de sentir, mirar, pensar y actuar”. (Salinas, 2011, p. 90). Es en este momento histórico de la institución y de la obra, en el que es necesario revisar los desarrollos conceptuales de la educación para el desarrollo y de, manera crítica, se intenta responder a la pregunta ¿Qué educación para qué desarrollo? Allí se identifican los vacíos y contradicciones presentes en cinco generaciones, alrededor de las cuales ha evolucionado el concepto y sus respectivas prácticas, así como su relación con el contexto y sus condicionantes históricos.

Este ejercicio investigativo da lugar a la concepción de educación para el desarrollo vigente y surge de la revisión del enfoque propuesta en el 2012, sustentada en la revisión de las categorías de desarrollo, pobreza, derechos humanos, ciudadanías, interculturalidad crítica, problemática ambiental, feminismos y no-violencia.

La educación para el desarrollo en perspectiva latinoamericana es el producto de la asunción de una postura conceptual y teórica derivada de las reflexiones epistemológicas, teóricas, éticas y políticas de la educación y del desarrollo y de sus relaciones, así como de la comprensión de la praxis social de la Organización Minuto de Dios inspirada en la urgencia de organizar un nuevo modo de vida social. Es una concepción que defiende la necesidad de ver la naturaleza cambiante e incierta de la realidad desde una perspectiva mucho más crítica, capaz de leer contextos de forma crítica y emancipatoria. La transformación de sujetos y colectivos y la de sus entornos socioculturales, políticos y económicos

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

La praxis educativa y social de UNIMINUTO

locales y globales, se promueve a través de una educación para el desarrollo caracterizada por “una mirada multi-escalada (local-global) y multidimensional de las relaciones Norte-Sur en términos del desarrollo de la sociedad global y diversa” (Salinas, 2011).

Como primera unidad de análisis contextual, en esta categoría se estudia el área de responsabilidad social en el modelo curricular de UNIMINUTO, ya que constituye la materialización en la docencia de las apuestas epistemológicas de la educación para el desarrollo. El área de responsabilidad social está conformada por dos asignaturas en los planes de estudio de la institución: Desarrollo Social Contemporáneo y Práctica en Responsabilidad Social. Entre las principales características de esta área se destacan: (i) desarrollarse en escenarios comunitarios que permitan la relación a distintos niveles con la realidad social del país, (ii) reconocer e integrar la diversidad de saberes y las experiencias vitales y colectivas de los territorios, (iii) aportar a la construcción de procesos sociales a través del agenciamiento de los sujetos socialmente excluidos y (iv) movilizar y acompañar comunidades que buscan organizarse y proyectarse social y políticamente (UNIMINUTO, 2016).

Cada una de las sedes del sistema ha organizado los proyectos sociales de formación de las prácticas sociales, así como los procesos educativos agenciados por el Centro de Educación para el Desarrollo (CED) en los territorios según su naturaleza y sus condiciones. En el caso de la sede en la que se desarrolla el programa de maestría, son cuatro las líneas de trabajo: territorios, paz y memorias; popularización de las tecnologías; propuestas educativas alternativas, y ambiente y ética para la vida.

La segunda unidad de análisis contextual la constituyen el conjunto de políticas, lineamientos y estrategias de proyección social de la institución. Lo anterior porque se construyeron sobre la misma base epistemológica. Los principios sobre los cuales se sustenta esta política son: la responsabilidad social, el reconocimiento de la diferencia, el respeto

por el ambiente, la participación de las comunidades, la generación de oportunidades para el desarrollo regional, la interdisciplinariedad, la relación entre la universidad y la sociedad y la apropiación social del conocimiento. Las estrategias de la proyección social son seis: la práctica en responsabilidad social, la práctica profesional, el voluntariado, la educación continua, la transferencia de conocimientos mediante proyectos y participación en espacios locales y regionales y la transición de la educación media hacia la educación terciaria. En algunas sedes, como la Sede Bello, las acciones del CED se articulan con las acciones de investigación en torno a la solución de los problemas de la región.

En entrevista a Margarita Pérez, directora de Proyección Social del Sistema UNIMINUTO, y líder de los procesos del CED desarrollados en el país por cerca de diez años, plantea que la proyección social en UNIMINUTO ocupa una posición destacada dentro de su misión institucional. La formación de estudiantes éticos y líderes comprometidos con la transformación social constituye un pilar fundamental del proyecto educativo de la institución. Para la Doctora Pérez, la proyección social se erige como un elemento central que articula diversas iniciativas en UNIMINUTO, representando así su contribución significativa al país. Estudiantes, docentes y personal administrativo participan en varios programas que generan un impacto social positivo. Esta característica distingue a UNIMINUTO como una universidad única, marcando su identidad y diferenciándola de otras instituciones educativas.

El cambio social en la Obra del Minuto de Dios y su relación con la categoría de innovación social

En este apartado se recogen dos categorías de análisis, el cambio social y la innovación social, con el fin de identificar contextual y teóricamente la forma como se relacionan en la praxis del Minuto de Dios. Para abordar teórica y contextualmente la categoría de cambio social presente

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

La praxis educativa y social de UNIMINUTO

en la Obra Social El Minuto de Dios, se han analizado los desarrollos investigativos de Schuster y Rubiano (2015), quienes analizan en clave de pensamiento social contemporáneo que complementa y nutre desde nuevas perspectivas las anteriores aproximaciones al tema de cambio social promovido por el padre Rafael García Herreros: la desarrollada por Téllez (2009), en su análisis de las formas de relación generadas por las proximidades solidarias presentes en el inicio del barrio, y Torres (2003) quien analiza la noción de lo comunitario en las dinámicas comunitarias contemporáneas.

Según Schuster y Rubiano (2013), el cambio social se caracteriza por efectuar adelanto social autogestionado y fundado en el empoderamiento del sujeto de la acción social. (b) eliminar todas las formas de miseria que aquejan a la persona y a las comunidades...(a) efectuar adelanto social autogestionado y fundado en el empoderamiento del sujeto de la acción social. (b) eliminar todas las formas de miseria que aquejan a la persona y a las comunidades en su devenir humano, llamado a la realización plena y solidaria; (c) acceso irrestricto al derecho a vivir bien, que todo ser humano tiene como inherente a su condición de hijo de Dios; (d) construir una convivencia basada en la justicia, la reconciliación, la fraternidad y la paz, desde una perspectiva sistémica y donde la interdependencia de estos valores construye la comunidad.

El cambio social para la escuela estructural-funcionalista entiende la sociedad como un todo en el que el ser humano es sujeto de acciones e interacciones con otros con quienes comparten objetivos y necesidades. Los actores de dichas interacciones tienden a autorregularse y a ser autosuficientes para preservar el orden social, el abastecimiento de bienes y servicios y la protección de la infancia. Esta perspectiva se expresa en la obra del Minuto de Dios al concebir que "los cambios operan por reformas graduales que se introducen en el sistema y hacen que estas evolucionen" (Schuster & Rubiano, 2013, p.86), a la vez que se dan gracias

a la interdependencia entre actores e instituciones como ha ocurrido con el modelo de sostenibilidad del Minuto de Dios a través de alianzas estratégicas en todos los niveles y unidades de la organización.

En oposición a esta perspectiva, el análisis que se presenta a la Obra del Minuto de Dios desde la perspectiva de Giddens (1995) da un lugar distinto a los agentes. Mientras que en la primera, la estructura los supera, en la segunda, la categoría de comprensión del cambio social es la relación agente y estructura, donde los primeros hacen historia, la modifican, la producen y la reproducen (Giddens, 1995, p. 86); "A través de las prácticas sociales, producen discontinuidades y multiplicidad de procesos sociales, rompiendo con las estandarizaciones y uniformidades del funcionalismo, produciendo diversidad histórica mediante sus prácticas..." (Giddens, 1995, p. 87). Con base en esta perspectiva, la atención se centra en la práctica social del padre Rafael García Herreros realizada en la dialéctica de los contextos, los acontecimientos, las situaciones históricas y las prácticas de los agentes que las movilizan.

Sen (1985) introduce el concepto de "agencia social" otorgando una visión más democrática, participativa y solidaria en contraste con el sesgo individualizante del término agente. Esto implica que los cambios sociales no se dan en líderes y el liderazgo, sino en el empoderamiento de personas y equipos para la ejecución de la agencia social. La construcción y desarrollo de la Obra del Minuto de Dios se ha basado en el desarrollo de la capacidad individual y comunitaria para generar cambios. Schuster y Rubiano (2013), indican que García Herreros efectúa el cambio de un proceso pedagógico de conversión del individuo hacia la agencia social y al entenderse como agente de cambio. Ese proceso se da en tanto va construyendo un cambio visible desde su actual identidad, lo cual va modificando su percepción de sí mismo y orientando su ser e identidad como agente efectivo de cambio.

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

La praxis educativa y social de UNIMINUTO

Las conclusiones de estos análisis teóricos del pensamiento del Padre Rafael García Herreros, a través de la revisión documental de sus escritos, están orientadas a la evolución del sujeto como actor que cumple roles a la agencia contemporánea del sujeto en la práctica social ejemplificada en la obra del Minuto de Dios, de la misma manera que se evidencia en la teoría social analizada. En esta perspectiva, el cambio social se da en favor de los sectores sociales mediante la búsqueda de mecanismos de autogestión, autoayuda, participación e interacción como respuesta colectiva a la cultura de insolidaridad dinamizando sectores sociales con problemas. Este proceso no se da a partir de una perspectiva intervencionista del agente que lleva soluciones, sino desde una conciencia solidaria que comparte con los demás la resolución.

Las subcategorías prevalentes del concepto de cambio social en esta revisión teórica, observadas en la información documental de las entidades que actualmente conforman la obra, son: agencia social, autogestión, empoderamiento, autoayuda, desarrollo humano y social, solidaridad, participación, construcción colectiva de soluciones, sostenibilidad, conciencia solidaria, acompañamiento social, transformación de la sociedad y sus instituciones, dignificación humana, dinamismo transformador y prácticas sociales.

Para abordar el análisis teórico y contextual al concepto de innovación social en el Minuto de Dios, es necesario rescatar del concepto su complejidad, sus límites y sus relaciones con otros. Para ello, se explora el concepto en las publicaciones y documentos institucionales, y se resaltan algunos de los sustentos teóricos y epistemológicos de ciertas subcategorías emergentes en la caracterización de una innovación social.

Howaldt (2016) analiza los conceptos teóricos, las áreas de investigación empírica y las tendencias de la innovación social. Según este autor, la investigación en innovación social durante el siglo XX se redujo paulatinamente al de innovación tecnológica. Introducido por Schumpeter

en 1964, el concepto de innovación se relacionaba con nuevas combinaciones, y el establecimiento de una nueva función de producción y la eficacia económica de las innovaciones de productos, de procesos, organizacionales, dependía de su capacidad de difusión y de su ocurrencia en grupo. No obstante, desde las ciencias sociales, la investigación en innovación está dedicada al análisis de las condiciones sociales y al proceso de innovación a partir de diferentes perspectivas. Según Howaldt (2016), la comprensión sociológica le otorga a la investigación en innovación el carácter sistemático y social una visión desde la complejidad, lo que implica trayectorias no lineales, heterogeneidad de los agentes involucrados, contexto e interacción, variabilidad a lo largo del tiempo y del espacio. Howaldt (2016) define la innovación social como:

Una nueva combinación y/o nueva configuración de prácticas sociales en ciertas áreas de acción o de contextos sociales suscitadas por ciertos actores o constelaciones de actores. Lo anterior ocurre bajo una modalidad intencional con la meta de satisfacer o de responder de mejor manera a las necesidades y problemas, de lo que es posible con base en las prácticas establecidas. Por consiguiente, una innovación es social hasta donde esta sea transmitida por el mercado o "el sector sin ánimo de lucro", sea esta socialmente aceptada y difundida ampliamente en todos los niveles de la sociedad o en ciertos subniveles sociales, transformada dependiendo de las circunstancias y, finalmente, institucionalizada como una nueva práctica social o rutina. (p.34).

Lo anterior implica que, para que exista un cambio o transformación social adecuados a los más complejos problemas de la sociedad, las innovaciones sociales necesitan movilizar ciudadanos y empoderarlos, lo cual requiere

nuevos modelos de gobernanza a favor de la autoorganización y de la participación política, y [...] por ende [...] la interacción entre los actores, sus redes, los hacedores de política y el mercado y, por otro lado, procesos de apoyo para el escalamiento y difusión. (Howaldt, 2016, p. 52).

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

La praxis educativa y social de UNIMINUTO

Frente a esta perspectiva teórica, la primera unidad de análisis contextual en esta categoría la constituye el trabajo investigativo realizado por Géneco (2014), quien a través de un estudio descriptivo-analítico identificó y analizó 32 experiencias de la Organización Minuto de Dios que respondían a los siguientes criterios:

- **Solución de problemas sociales:** que la experiencia haya sido diseñada para satisfacer necesidades, dificultades o problemas sociales, preferentemente basadas en la experticia local.
- **Aplicación:** que se haya puesto en práctica.
- **Impacto:** que la experiencia haya tenido resultados favorables y significativos comprobados, tanto para los usuarios como para la entidad o para la Organización Minuto de Dios.
- **Novedad:** que haya sido un programa, estrategia social o procedimiento nuevo en el país para la época en que se diseñó (Géneco, 2014).

Frente al análisis de la relación entre innovación social y cambio social, Howaldt (2016) plantea la necesidad de que el enfoque esté en la práctica social, central en una teoría del cambio social transformador. A la luz de esta afirmación, plantea una pregunta que interpela al Minuto de Dios en su desarrollo histórico, sus paradigmas fundantes y en el trazado de nuevas rutas coherentes con el proceso de evolución del que es agente: "¿Cómo pueden iniciarse procesos de cambio social que vayan más allá de la ilusión presentada por los conceptos centralistas de gestión, para vincular las innovaciones sociales provenientes de la corriente dominante de la sociedad, con procesos intencionales de transformación social?" (Howaldt, 2016, p. 55).

En el marco de esta pregunta, vale la pena analizar la declaración permanente del Minuto de Dios por la transformación social. La misión de UNIMINUTO, así como las declaraciones de principios de las diferentes

entidades de la organización, manifiestan este objetivo en los procesos de formación, en el desarrollo de proyectos y en la generación de iniciativas comunitarias de toda índole. Desde el punto de vista contextual, en la búsqueda de definir estratégica, conceptual y operativamente el PCIS, se consideran muchos de los aspectos mencionados en la literatura sobre innovación social. Esto implica identificar nuevas respuestas, procesos, habilidades y formas de participación para abordar problemas sociales, así como promover estrategias de gobernanza más efectivas mediante la interacción con diversos actores locales y globales. Además, se busca fomentar el “aprendizaje colectivo” en red, aprovechando el capital intelectual científico y el conocimiento acumulado por las comunidades locales para desarrollar alternativas a problemas sociales (Jiménez).

En las más recientes revisiones y actualizaciones de los documentos de política institucional el objetivo de formar líderes de procesos de transformación social ha prevalecido en su paradigma educativo, que comprende varios procesos estratégicos: (a) De educación de líderes innovadores con responsabilidad social, constituidos como personas integrales, profesionales éticos y competentes, y ciudadanos críticos y activos; (b) de investigación situada y aplicada, apoyada en la investigación básica, que responde a las necesidades reales de las comunidades, con un enfoque de proyección, prospectiva e innovación social; (c) de acceso para todos a la educación superior, enfocado a la base de la pirámide social; (d) de pertinencia local y regional, que responde a las necesidades concretas, yendo a la región con soluciones innovadoras, y de gestión de recursos (humanos, tecnológicos, financieros) mediante alianzas de todo género, que le permitan ser más eficiente y pertinente.

Aunque desde sus inicios la Organización ha reconocido la importancia de procesos innovadores en diversos ámbitos, es destacable que en el Plan de Desarrollo 2013-2019 se destaca la categoría de innovación social de manera explícita en la declaración de la meta grande y ambiciosa

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

La praxis educativa y social de UNIMINUTO

(MEGA). Esta se concibe como la búsqueda e implementación de soluciones nuevas, eficientes, participativas y sostenibles para abordar los problemas que obstaculizan la mejora de las condiciones de vida en una comunidad. Esto implica la aplicación del conocimiento en la resolución de problemas sociales.

En 2019, UNIMINUTO fue reconocida, a nivel nacional e internacional, como una institución de educación superior que, con base en su modelo educativo inspirado en el humanismo cristiano, forma personas íntegras que, como profesionales competentes y emprendedores que están abiertos a la búsqueda de Dios y al servicio del hombre, contribuyan al desarrollo de sus comunidades y de una sociedad equitativa. UNIMINUTO se caracteriza por ser una institución incluyente y sostenible, soportada en una cultura de alta calidad, con una oferta educativa amplia y pertinente, gran cobertura, fácil acceso, uso de nuevas tecnologías, promoción de la innovación social y de iniciativas de cooperación para el desarrollo (UNIMINUTO, 2013).

A su vez, la innovación social se concibe como impulsor de la MEGA entendida como "un sello propio de la institución que integra la docencia, la investigación y la proyección social" (UNIMINUTO, 2013) y propone posicionar los proyectos de innovación social como producto del trabajo con las comunidades. Como eje estratégico, la innovación se considera como una forma de pensar y de actuar de la Institución que permea todas las esferas de acción: la docencia, la investigación, la gestión financiera, la gestión del talento humano, la tecnología, la gestión de la calidad, etc. Este es un requisito esencial para lograr la flexibilidad necesaria para atender la complejidad y diversidad de los problemas sociales que atiende UNIMINUTO en su día a día. En últimas, toda esta forma de pensar y de actuar debe concluir en la capacidad de UNIMINUTO de producir innovación.

La Institución propone que la investigación, el desarrollo y la innovación no solo se dan en el marco de lo productivo, sino también en la generación de transformaciones a nivel social, a la vez que constituye una investigación para el desarrollo humano social y sostenible y la innovación social, que es en esencia, una investigación cuyo propósito es la aplicación situada del conocimiento que se produce, enfocada a la solución real de problemas sociales y a proponer innovaciones en este sentido. Se trata de un producto del trabajo con la comunidad, como co-creadora de conocimiento y gestora de su propio desarrollo.

Entre las unidades o centros que declaran la búsqueda de articular la investigación, la innovación social, la formación y la producción artística y cultural, se encuentran el Centro de Pensamiento Humano y Social (CPHS), el Centro de Estudios e Investigaciones en Vivienda de Interés Social (CENVIS), el Centro de Investigación para el Desarrollo (CIDUB) y el Centro Cultural Minuto de Dios-Museo de Arte Contemporáneo (MAC), los cuales buscan responder a través de proyectos interdisciplinarios al reto de atender los problemas de sectores más vulnerables, con la vinculación de diferentes actores de la comunidad educativa de UNIMINUTO y de instituciones aliadas.

Actualmente se adelanta un proceso para la construcción de la política de innovación social para la institución que recoge la experiencia alcanzada por el Parque Científico de Innovación Social (PCIS) y los aprendizajes de las estrategias propias de las sedes. En este sentido, el PCIS define una innovación social como una nueva solución a un problema o necesidad de una comunidad. Esta nueva solución puede ser un producto, un servicio, una práctica o un modelo de gestión que:

- Es más eficiente que la solución ya existente en esa comunidad.
- Se genera de manera participativa entre la comunidad y los investigadores, o es traída por los investigadores y adaptada al contexto de la comunidad.

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

La praxis educativa y social de UNIMINUTO

- Es sostenible y puede ser escalable, replicable y llegar a generar cambios permanentes en la sociedad.

El Parque Científico de Innovación Social nació con el fin de consolidarse como una plataforma de mejoramiento social, a su vez que busca darle mayor visibilidad, fuerza y sostenibilidad a la innovación social que realiza UNIMINUTO. Entre los resultados que se propone lograr están: (a) atender a las necesidades sociales resueltas con diseños y acciones innovadores, (b) dirigirse a actores integrados alrededor de las soluciones; (c) la co-creación de soluciones a través de proyectos concretos e innovadores; (d) el uso de metodologías para la generación de Innovación Social, (e) aportar al conocimiento a partir de la investigación y reflexión de las problemáticas sociales y sus soluciones.

En la entrevista a Juan Fernando Pacheco, gerente del PCIS, afirma:

Nosotros trabajamos entorno a una ruta de innovación social que tiene una primera etapa de diseñar con la comunidad, entender el problema y luego pensar en soluciones creativas. Después, implementamos prototipos, los mejoramos y al final esa innovación social se empaqueta como una tecnología para escalarla en otros lugares del país [...]. Lo más importante es la participación, la clave es que los investigadores, los innovadores trabajen con las comunidades de manera equitativa, inclusiva con un lenguaje incluyente, y lo que no queremos es que haya personas con mucha creatividad que quieran imponer sus soluciones a la comunidad, entonces la clave es la participación y evidentemente que sean soluciones sostenibles y escalables.

La última unidad de análisis contextual que se considera es la transferencia del Modelo Educativo a Costa de Marfil en África, en el marco de la cooperación sur-sur. A partir del 2008, cuando UNIMINUTO recibió el crédito del International Finance Corporation (IFC) del Banco Mundial, comenzó a ser reconocida por su modelo de formación y de gestión

universitaria. Los premios que otorgó el IFC, el Financial Times y El G20 en reconocimiento a un modelo de gestión educativa orientado a la base de la pirámide, estuvo fundamentado en cuatro criterios: (i) el impacto que generamos en las comunidades que atendemos, (ii) la sostenibilidad del modelo, (iii) la capacidad que tiene el modelo para la innovación y (iv) la replicabilidad del modelo. En 2012 comenzó a gestarse la iniciativa de sistematizar el modelo institucional para transferirlo a otros países en desarrollo. De esta manera, surgió el área de UNIMINUTO Internacional, con el plan de transferencia del modelo al África del Oeste, a Costa de Marfil y Venin, específicamente, donde hay una comunidad eudista de más de 50 años de permanencia en la región.

En entrevista con Jorge Gallego, Director de UNIMINUTO Internacional, se plantea la urgente necesidad de fortalecer los procesos de investigación en el nivel de posgrados para aprovechar la experiencia y los desarrollos alcanzados por UNIMINUTO en el ámbito de la innovación social. En entrevista con Jorge Gallego, afirma que desde un enfoque conceptual, los macroprocesos misionales operan en áreas específicas, aunque coexisten y se relacionan para alcanzar la misión institucional. La docencia se centra en preservar la cultura en la humanidad en todas las áreas del conocimiento, asegurando que los estudiantes asimilen esta cultura para transmitirla de una generación a otra, lo cual representa un concepto macro. Por otro lado, la investigación busca desarrollar o crear cultura a través de la generación de nuevo conocimiento. Esto plantea un desafío significativo, especialmente en programas de posgrado donde el objetivo es contribuir con aportes novedosos a las ciencias en un campo específico, con implicaciones teóricas y aplicaciones prácticas. Si bien nuestras maestrías se enfocan en la profundización, su propósito es aplicar conocimiento innovador para resolver problemas, lo que se conoce como investigación situada o aplicada.

Consideraciones para las Innovaciones Sociales en Educación

A partir de las reflexiones presentadas en este capítulo, es posible evidenciar el fundamento histórico, contextual y teórico sobre el cual se pueden gestar experiencias de innovación social en educación. La obra del Minuto de Dios ha acumulado una serie de experiencias y análisis que han de ser reconocidas en el tejido curricular, epistemológico y metodológico del programa académico, en tanto se basan en el pensamiento social que ha permeado las construcciones culturales, comunitarias y académicas gestadas y desarrolladas en cada una de las empresas que conforman la organización.

Desde el punto de vista pedagógico, se reitera la importancia de contribuir a la construcción de una escuela pertinente en pedagogías e innovaciones sociales en educación, lo que implica la apertura a la pluralidad de sentidos, de concepciones y de formas de atender los múltiples e igualmente plurales problemas de la sociedad colombiana. Sigue vigente, por tanto, la idea de una sociedad necesitada de procesos educativos basados en la perseverancia, el enriquecimiento intelectual y espiritual y el bienestar de la comunidad expresada por el padre García Herreros.

El propósito fundante de una educación social innovadora es la transformación de las realidades sociales, atendiendo las variables políticas, económicas, religiosas, culturales y pedagógicas. Dicha transformación está mediada por una participación social crítica y constructiva que obedece a prácticas pedagógicas emancipadoras, inclusivas y que superen el ámbito de la escuela.

A partir del ámbito de la investigación, las innovaciones sociales en educación están llamadas a aportar en el objetivo de desarrollar o crear cultura y a aplicar el conocimiento innovador para la solución de problemas. Las propuestas del equipo de investigadores del programa y de los estudiantes deben partir de la comprensión multidimensional de la realidad y se deberían caracterizar por la identificación y empoderamiento de diversos agentes socializadores de procesos de innovación. Las innovaciones sociales en educación están llamadas a propender por generar comunidades auto-sostenibles y comprometidas con su propio desarrollo.

Referencias

- Caride, J. A. (2018). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica* (Vol. 6). Editorial Gedisa.
- Castañeda, S. B. (2014). Educación social en la Organización Minuto de Dios. Tras las huellas de un sueño. *Polisemia: revista del Centro de Pensamiento Humano y Social*, (17), 70-75.
- Daza, J, Gil H, Perdomo, W. & Rubio H, (2007). *Concepciones de educación en el pensamiento del padre Rafael García Herreros*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Del Pozo Serrano, F. J. (2018). *Pedagogía social en Iberoamérica: fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*. Universidad del Norte.

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

La praxis educativa y social de UNIMINUTO

- Géneco, M. T. (2014). *Innovaciones Sociales para la Inclusión y la Equidad. El Caso del Minuto de Dios*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. ISBN:9789587631005.
- Giddens, A. (1995). La teoría de la estructuración. Cuadernos de Sociología, Buenos Aires: UBA-Facultad de Ciencias Sociales, 49-76.
- Howaldt, J (2016). La Innovación Social: hacia un nuevo paradigma de innovación. *Innovación Social en Latinoamérica (2016)*, 43.
- Juliao C. (2010). *La responsabilidad social: una práctica de vida*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Juliao C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Juliao C. (2014). *Pedagogía praxeológica y social: Hacia otra educación*. Corporación Universitaria Minuto de Dios..
- Juliao, C. (2004). Una aproximación al concepto de pedagogía social. *Praxis Pedagógica*, 4(5), 116-123.
- Juliao, C. (2007). Educación social. *El Minuto de Dios: una experiencia y un modelo*. Bogotá, Colombia. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2008). *El modelo educativo UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Juliao, C. (2013). *Una pedagogía praxeológica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

- Molina, M., Castro, E., Molina, J.L., y Castro, E. (2011). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*, 29(1), 75–8.
- Salinas, R. S. (2009). Educación para el desarrollo: hacia una reflexión desde sus conceptos y apuestas. *Polisemia*, 5(8), 13-34.
- Salinas, R. S. (2011). Educación para el desarrollo: una mirada desde el sur por la construcción de una educación para el cambio. *Ánfora*, 18(30), 87-120.
- Schuster, H. (2008). *Al abrigo de un sueño. Utopía realizada*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Schuster Rodríguez, H., & Rubiano, L. G. (2015). El Minuto de Dios, una mirada desde las ciencias sociales. *Polisemia*, 9(16), 79–92. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.9.16.2013.79-92>
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Arango, D. E. S., & Pacheco, L. E. M. (2018). La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 13(1), 275-289.
- Téllez, E. I. (2009). Los vínculos y el barrio Minuto de Dios. *Polisemia*, 5(7), 15-26. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.5.7.2009.15-26>
- Torres, A. (2003). Los nuevos sentidos de lo comunitario retos a la pedagogía social. *Praxis Pedagógica*, 3(4), 6-23.
- Úcar, X. (2018). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. *Zona próxima*, (29), 52-67.

Capítulo 2.

Las características de la innovación social en educación

Mapeo de experiencias en Colombia y Latinoamérica

MARTHA JANNETH SALINAS; LAURA VALBUENA;
SANDY VARGAS CORTÉS; FABIAN NIÑO BATISTA;
CATALINA ROMERO; SANTIAGO GUZMÁN.

Los problemas globales requieren de la participación de todos y de estrategias de innovación social más amplias en el conjunto de la población, de una ciudadanía más consciente de su poder de innovación, de una mejor ciencia y de una mejor toma de decisiones. Los seres humanos están despertando a la consciencia global, a los bienes comunes, a participar juntos en comunidades, a tener mayor empatía y un espacio interior más rico que nos permita involucrarnos en procesos de inteligencia colectiva y en el diseño de acciones solidarias.

Introducción

El desafío social en educación que emerge en tiempos de la COVID-19 requiere prestar atención a varios problemas a la vez: desigualdad, vulnerabilidad social, pobreza y pobreza extrema, debilitamiento de la cohesión social, manifestaciones de descontento popular (CEPAL, 2020) que, en ocasiones, podría hacer ver la esperanza como una experiencia devastadora. No obstante, la pandemia también nos ha hecho múltiples invitaciones para aprovechar la crisis como una oportunidad de crear sistemas educativos más inclusivos, diversos y situados.

Indirectamente, la crisis sanitaria ha permitido reconfigurar el sentido del saber situado, lo cual ha incentivado a los y las docentes a comprender la importancia del territorio y las necesidades del contexto para cambiar estrategias, métodos y técnicas tradicionales, y reemplazarlas por ambientes de innovación que se adaptan con celeridad a las problemáticas sociales actuales (Sandoval, 2020). No obstante, se ha puesto la mirada sobre experiencias educativas de larga data que fueron por mucho tiempo rechazadas por su carácter innovador y ahora se reivindican en un escenario donde la innovación se ha convertido en una exigencia.

Este capítulo presenta un mapeo de experiencias en educación que tienen en común el interés por dar valor a la construcción de la subjetividad creativa dentro de su propia comunidad. Además, estas experiencias cuentan con un interés común buscan resolver problemáticas sociales o satisfacer necesidades observadas en el marco del sentido más amplio de la educación como hecho social que ocurre dentro y fuera de las aulas de clase y en todas las etapas de la vida.

El proceso de mapeo comenzó por identificar las organizaciones sociales con las que el Minuto de Dios ha trabajado a través de los Centros de Educación para el Desarrollo y de los convenios que la maestría en Innovaciones Sociales en Educación y el Parque Científico de Innovación Social han establecido. Las organizaciones convocadas se unieron al trabajo con la Universidad Autónoma Latinoamericana (Centro de Estudios con Poblaciones, Territorios y Movilizaciones), la Universidad de Ibagué (Unidad de Proyectos Especiales, ambas ubicadas en Colombia) y con quienes se comparte el compromiso en el diseño y desarrollo de investigaciones con enfoque en diálogo de saberes. Esto se llevó a cabo a través de proyectos y acciones que tienen como referentes la educación, la memoria, el territorio, la construcción de paz, la coproducción de conocimiento, y cuyo horizonte teórico-metodológico se inspira en las pedagogías alternativas y la innovación social de base.

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

Este primer ejercicio logró la participación de once organizaciones con las cuales se implementaron metodologías basadas en el diálogo interepistémico, conocimientos (teóricos y experienciales) situados con incidencia efectiva, tanto en las condiciones de vida de quienes habitan los márgenes rurales y urbanas en cada una de las regiones que constituyen el radio de acción de las organizaciones, instituciones e investigadores participantes en Antioquia, Tolima, Bogotá y Cundinamarca. Como resultado de estos encuentros, se identificó la necesidad de que el trabajo de UNIMINUTO se orientara a ampliar el margen de revisión a Latinoamérica alrededor de dos categorías de análisis: la educación rural y la educación alternativa. Esto se dio gracias a la participación de tres organizaciones aliadas del Minuto de Dios: el Centro Educativo Libertad, la Institución Educativa Municipal Técnica Agropecuaria Juan XXIII ubicada en Facatativá y las experiencias del Parque Científico de Innovación Social en Cundinamarca.

Lo anterior permitió profundizar en las comprensiones sobre las prácticas y las metodologías que dan lugar a la consolidación de escenarios de coproducción de conocimientos entre la Academia y las Organizaciones sociales, así como a la identificación de experiencias asociadas en Latinoamérica que permitieran evidenciar la necesidad social que buscan atender la conexión con el contexto (territorio) y la novedad o transformación educativa que proponen.

Con el objetivo de aportar a la consolidación del campo de estudio en innovaciones sociales en educación, así como identificar los factores claves que una iniciativa transformadora desde, con o para el campo educativo debería considerar para ser calificada como innovación social en educación, la información obtenida se cruzó con las áreas del conocimiento identificadas en las investigaciones desarrolladas.

Los resultados de este estudio comparativo de experiencias en Colombia y Latinoamérica se sustentan en la premisa de que la co-construcción de conocimiento entre las comunidades territoriales y académicas permite evidenciar la incidencia social que están teniendo iniciativas de innovación en educación. A la vez aporta en las comprensiones sobre los procesos subyacentes al diseño, desarrollo y evaluación de este tipo de experiencias.

Los resultados de la investigación y los procesos de apropiación social del conocimiento consecuentes han estado enfocados en la identificación y acercamiento a los actores participantes. Esto ha permitido el trazado de los fundamentos teóricos y metodológicos en los que convergen las tres instituciones y en la generación de espacios de formación y diálogo alrededor de los saberes que tienen mayor incidencia en la investigación: sistematización de experiencias, tecnología política y herramientas digitales para el acceso a la cultura libre y georreferenciación.

La caracterización y comparación de las experiencias se basó en la definición y abordaje de las capas de sistematización de las experiencias (origen, población involucrada, relación con el contexto y las metodologías replicables), la geolocalización de la experiencia (región, municipio y localidad) y los recursos didácticos o multimediales producidos por la experiencia que se puedan enlazar en el dispositivo cartográfico que se describe en este capítulo.

Esta investigación corresponde a la tercera fase de un proyecto que viene adelantándose desde 2017. La primera fase de la investigación permitió la construcción de un estado del arte de las innovaciones sociales en educación que dio como resultado reflexiones en torno a algunas de las dimensiones o variables que entran en escena en este campo de estudio: la emergencia del campo en la interacción de lo educativo con otros ámbitos de lo social, el compromiso de la innovación en educación con el desarrollo humano y social, la transformación de la pedagogía

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

en cuanto manera de pensar y ejecutar el hecho educativo, la atención a corrientes como la educación popular, la praxeología y las tendencias críticas de la educación comunitaria, la emergencia de pedagogías que consultan las estructuras de racialización, el género, la construcción de clase, del cuerpo, el territorio, entre otras. Estas categorías están vinculadas a las necesidades más urgentes de la sociedad, a sus organizaciones y a los sujetos que la integran y los diálogos interesistémicos obligatorios con el campo de la innovación.

La segunda fase interpeló los enfoques de investigación basada en comunidad y permitió el acercamiento a experiencias en territorio. Los conceptos de comunalidad, lo comunal, lo comunitario, sus límites y convergencias fueron el foco de una segunda fase que llevó a identificar la necesidad de analizar experiencias que corresponden por su naturaleza a aquello que en la primera fase planteamos conceptualmente como innovación social en educación. Se identificó una ausencia no solo de construcción epistémica, sino de identificación y sistematización de este tipo de experiencias, cuyos aportes contribuyan a reconocer las características y los factores dinamizadores del trabajo en territorio, con comunidad y de innovaciones educativas en contextos de aplicación comprometidas con la transformación en, desde y con la educación.

Los resultados de la investigación pueden servir de fundamento teórico y metodológico a espacios académicos y de movilización e incidencia social (movimientos educativos y sociales, organizaciones sociales de base y plataformas de acción comunitaria), a centros de pensamiento alternativos e institucionales, a institutos y centros de investigación que tengan un compromiso político con la transformación socioeducativa y la generación de escenarios de diálogo de saberes que hagan posible la convivencia y la construcción horizontal entre los saberes situados y aquellos provenientes de la academia y a organizaciones dedicadas a la educación en cualquier contexto que puedan encontrar en esta cartografía comparada horizontes de sentido y oportunidad.

El proceso de mapeo de experiencias

La sistematización de experiencias es una práctica de producción de conocimiento en el campo de las ciencias sociales caracterizada por reconocer que las experiencias sociales, en su devenir, producen formas de reflexión y saberes propios, que son vitales recuperar con el fin de aprender de ellos. La sistematización se caracteriza, según Pereira (2016), por los siguientes elementos:

- Es un proceso intencionado de producción de conocimiento que parte del reconocimiento del saber presente en las prácticas sociales para propiciar su explicitación y su crítica. En ese sentido, la sistematización de experiencias no afirma el carácter natural de los saberes sociales, sino que los reconoce como construcciones históricas.
- El conocimiento resultado de la sistematización no se construye desde fuera de las experiencias sociales ni desde una experticia que no se encuentre implicada en la práctica social, sino desde un mundo de vida concreto y la perspectiva de quienes participan en este. Por tanto, la sistematización reconoce a los actores sociales como sujetos de conocimiento que reflexionan sobre sus prácticas y saberes.
- Reconoce la complejidad de las prácticas sociales, afirmando que estas no son simplemente el resultado de un proceso de planeación o de implementación, sino que toman forma en la interrelación que se da entre diversas dimensiones (subjetivas, políticas, institucionales y comunitarias) de la acción.
- El saber presente en las prácticas sociales no es teórico o abstracto, sino un saber vinculado al contexto que se despliega en formas de acción. Por ende, la sistematización no pretende, simplemente,

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

que los actores sociales racionalicen sus prácticas en formas de conocimiento canónico, sino que busca la explicitación de los saberes prácticos en el modo de una toma de conciencia. Por esta razón, la sistematización busca dar cuenta de los significados implícitos que orientan las acciones que han definido el curso de un determinado proceso social.

- La sistematización busca que la experiencia se constituya, para sí misma, en una fuente de aprendizaje. En este sentido, el proceso de producción de conocimiento tiene por finalidad el empoderamiento de la experiencia, la ampliación de su capacidad de acción y de sus márgenes de intencionalidad.

En el marco de dichos planteamientos, para el equipo investigador resultó clave señalar que la apuesta investigativa y de producción de conocimiento a partir de una sistematización de experiencias debe considerar los siguientes elementos:

- Aunque la sistematización de experiencias cuenta con al menos 40 años de práctica, se debe comprender que tiene un sentido vigente porque las problemáticas a las cuáles buscó dar respuesta aún se mantienen, como la separación tajante entre teoría y práctica y la necesidad de empoderar a los actores sociales para la búsqueda de un cambio desde la base.
- Identificar que la sistematización de experiencias no constituye, en lo fundamental, una metodología o una aplicación instrumental de pasos sucesivos de investigación, sino una forma de acción, de pensar, comprender y afrontar los problemas que emergen en el contexto cotidiano. Para ello es vital reconocer que, en su origen, se planteó una toma de distancia frente a la perspectiva instrumental del positivismo en investigación social y en educación.

- La sistematización de experiencias no puede ser tomada simplemente como una "moda" investigativa, sino que se ha decantado como una práctica de producción de conocimiento con pertinencia para las finalidades de las prácticas sociales y educativas del presente. Aquí es crucial, en consecuencia, establecer un diálogo entre el origen y pasado de la sistematización de experiencias y las encrucijadas del presente a las cuales puede realizar un aporte.

Estas ideas van acompañadas del reconocimiento de los elementos de orden epistemológico que la sistematización de experiencias posibilita porque, a través de estas, se asume la comprensión de la sistematización como una práctica que posee bases filosóficas y metodológicas, que le dan un estatuto de una forma sistemática de producción de conocimiento en ciencias sociales y en educación.

La identificación de la vertiente cualitativa de la investigación social y pedagógica como marco metodológico general, en el cual cobra significado la metodología de la sistematización de experiencias, da lugar a un reconocimiento de la articulación existente entre la sistematización como enfoque epistémico y metodológico de la producción de conocimiento y la pedagogía como campo de construcción de conocimiento sobre la educación.

A la luz de los objetivos planteados para este proyecto y con miras a poder potenciar aquellos elementos que posibilitan su armonización con experiencias en innovación social, se rescatan discusiones que se pretenden abordar a partir del reconocimiento de las prácticas y experiencias sociales. Más que como concepto, la sistematización de experiencias surgió, en los contextos de la educación popular y comunitaria, como una práctica social orientada a cualificar las prácticas y experiencias de los educadores populares y comunitarios. Esto se dio en la medida en que sus resultados eran insumos para corregir, perfeccionar o transformar el curso y los contenidos de las experiencias, como una herramienta para

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

recuperar la memoria de los procesos. Dicho proceso permitió comunicar el relato descriptivo de dicha memoria, narrar sus momentos más significativos, sus resultados y sus enseñanzas. Como herramienta, la sistematización surgió en contextos de cargas intencionales políticas y partidistas muy fuertes y en ambientes educativos bastante sobre ideologizados, con un énfasis muy marcado en el problema metodológico y sin una reflexión fuerte en otros asuntos como el epistemológico o su papel en la formación de educadores populares.

El contexto que da origen a las prácticas sociales de sistematización de experiencias educativas y de promoción comunitaria se ilustra a partir de tres componentes: primero, la necesidad de recuperar y aprender de las experiencias adelantadas por los educadores populares y comunitarios, componente marcado por un fuerte interés político-militante; segundo, la necesidad de reconstruir referentes de identidad para las prácticas y experiencias de educación popular, y tercero, la crisis y poca fertilidad interpretativa de los conocimientos y saberes específicos para la comprensión de las experiencias educativas y comunitarias, el saber social y pedagógico ofertado por las academias que poco le decían a las experiencias desarrolladas por los educadores.

En sus inicios, el trabajo de educación popular y de promoción comunitaria se caracterizó por el activismo y el uso de una gran diversidad en herramientas y técnicas metodológicas. Esto creó un acumulado, no muy reflexionado, el cual pronto mostró sus limitaciones cuando surgieron necesidades de un orden distinto a la operacionalización o instrumentalización de estas técnicas y herramientas. Así, por ejemplo, la superación de este “activismo” y de la formalización de intencionalidades políticas transformadoras, de tipo mesiánico, requirieron espacios para la reflexión, la recuperación de las experiencias, el intercambio y comunicación de estas, en una perspectiva reorientadora de las intencionalidades políticas y pedagógicas de las acciones educativas y de promoción comunitaria y en un ámbito reorganizador de los procesos operatorios de estas acciones.

El ánimo crítico que acompañó la superación de estos problemas y la necesidad de explicitar saberes, habilidades y competencias acumuladas en las experiencias y en el saber-hacer de los educadores, dieron pie a diversas acciones innovadoras y a esfuerzos por analizar las prácticas y las experiencias. Todo ello colocó en la agenda de la educación popular problemas como la recuperación crítica de las experiencias, la producción colectiva de saberes y conocimientos, la comunicación, disseminación y posible replicación de experiencias exitosas. De esta manera, la sistematización empezó a incorporarse a las experiencias de educación popular y comunitaria como una posibilidad para dar cuenta, de manera abierta y crítica, de los referentes conceptuales, de orden político, ético y pedagógico, que orientan las prácticas de los educadores:

- Recuperar los procesos metodológicos, en términos de criterios, momentos, herramientas y técnicas, puestos en escena por los educadores.
- Superar el activismo y el espontaneísmo.
- Permitir a las comunidades preguntarse y responderse por los avances, obstáculos e impactos de los procesos educativos.
- Favorecer alternativas de cambio y cualificación en el desarrollo del proceso educativo.
- Estimular la comunicación de la experiencia y el intercambio de saberes.
- Confrontar lo que se dice con lo que se hace.

Derivado de estos aspectos, y a partir del reconocimiento de los elementos fundantes y que dan sentido a una sistematización de experiencias, se resaltó la importancia de construir una comprensión sobre innovación social, territorios y construcción de paz. De allí, se asumió

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

una mirada de estas categorías como construcciones en movimiento que serán mapeadas y dotadas de sentido a partir de la interlocución y del proceso vivido con las experiencias que se van a sistematizar.

Esta investigación es de corte cualitativo, lo cual permite describir de manera detallada cada experiencia, narrando las situaciones, personas, interacciones y aprendizajes (Patton, 2011). Este enfoque posibilita un proceso de indagación flexible. Su propósito consiste en reconstruir la realidad a través de las interpretaciones, vivencias y sentires de los participantes de la organización (Sampieri, 2018). Dado estos motivos, se articulan las experiencias como objeto de estudio, las cuales permitirán comprender las múltiples realidades desde el punto de vista intersubjetivo de los actores. Su alcance es exploratorio, el cual pretende investigar, con base en una perspectiva innovadora, problemas poco estudiados, y aportar a la identificación de conceptos promisorios y a la preparación de nuevos estudios.

La sistematización etnográfica es el marco de referencia y aproximación investigativa que será utilizada para evaluar las experiencias de desarrollo. Como investigadores, somos facilitadores, por lo que pretendemos elaborar, de manera colectiva, el conocimiento a partir de la narración lo que hemos observado. También buscamos una descripción sencilla de las características y proyecciones, el análisis y explicación de los elementos diferenciadores y únicos de cada organización participante, con el fin de realizar una interpretación crítica junto con los actores, en este caso protagonistas de las tres experiencias de innovación social en educación (Pereira, 2016).

Educación rural e innovación social

Existen diversos diálogos sobre la educación rural a propósito de la pertinencia de los enfoques hacia los que ha estado dirigida. La preocupación por la escolarización de la población rural no es antigua, aunque tampoco es muy reciente. En consecuencia, es presumible que exista una

diversidad de aportes y cuestionamientos entorno a este tema, entre los que se resalta la preocupación por el modelo, la exploración curricular, la conexión con su contexto, entre otros. En ese sentido, y como respuesta al interés del presente capítulo, se presentará un marco teórico que ubica una perspectiva amplia donde se encuentra la educación rural. También se pretende responder a cuál es su estado actual, qué discusiones existen respecto a esta, qué preocupaciones y críticas la han configurado y qué experiencias existen en el territorio colombiano. Cabe indicar que todo esto se planteará desde el enfoque de innovación social.

Es necesario entender qué es educación rural en sus realidades. Una definición escueta sería entenderla como la formación de personas entorno a ciertas habilidades, valores y conocimientos con el fin del desarrollo de individuos capacitados moral e intelectualmente de acuerdo con lo que la sociedad les exige en el contexto rural. Esta definición elimina cualquier rasgo de agencia de esas personas que acceden al derecho de la educación y de las particularidades que representa ese contexto rural. El campo suele ser visto como un escenario con dinámicas productivas en pro del mundo urbano, de la ciudad, e históricamente ha sido entendido así. Esto ha repercutido en cómo se entiende el campo desde afuera, es decir, desde los centros urbanos, y cómo se entiende la ruralidad desde su interior, suscribiéndole conceptos jerárquicamente inferiores a los que se le asignan a su alterno. En ese sentido, la educación reproduce esas ideas erróneas en la población. Además de esa noción jerárquica entre ambos espacios, la ruralidad comprende problemas que difícilmente podrían existir en la ciudad como cobertura de institucionalidad, seguridad, acceso a la totalidad de servicios básicos, sistemas de transporte, entre otros.

Ahora bien, sale a la vista la pregunta: ¿Qué relación tiene esto con la definición de educación rural? La respuesta no es complicada siempre y cuando se tenga en cuenta la importancia de entender lo que realmente es. En otras palabras, la definición teórica y esencialista ya se expuso en el párrafo anterior. Sin embargo, lo que esta representa, en cada uno de los

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

escenarios en que participa, y la amplia definición a la que se pretende llegar está permeada por los elementos, nociones, problemas y particularidades mencionadas. Por tanto, la definición de educación rural será construida con base en las diferentes fuentes que se revisarán, pero teniendo en cuenta que esta no puede ser rígida y desprendida de su contexto, ya que este ha sido uno de los principales obstáculos para su óptimo desarrollo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pasará a exponer las principales investigaciones realizadas en contextos educativos innovadores rurales, de la mano de sus aportes y nociones sobre la educación rural. Es importante mencionar que estas investigaciones fueron realizadas en el territorio colombiano, el cual tiene ciertas particularidades y, además, profundas diferencias en los territorios que le conforman, aunque en esto no se enfatizará. Es decir, que entre las múltiples experiencias y sus respectivos elementos teóricos se encuentran diferencias a razón del contexto a nivel sociopolítico al que pertenecen.

Las condiciones rurales ponen en el camino diversos retos para sus habitantes. Se suman a esos retos obstáculos de gran envergadura, como el contexto violento que, aún hoy, caracteriza a Colombia. A esto se le suma la autopercepción de inferioridad y atraso. En ese sentido, la educación rural se suele considerar como técnica de ingreso a la sociedad letrada-moderna, pero esos conocimientos no suelen ser vistos como "familiares" de la ruralidad (Arias, 2017). En consecuencia, los saberes rurales son relegados a la vida cotidiana de los habitantes, es decir, en ámbitos como el educativo no llegan a considerarse relevantes y, por ende, pasan a ser conocimientos menos valiosos a la luz de ese espacio educativo. En ese sentido, entran a chocar saberes al interior de los individuos.

Al abordar la tipología rural y la concepción de indígenas y campesinos nos inscribimos en una especie de "disputa de significados" (Arias-Gaviria, 2017); por una parte, porque no se trata solo de evidenciar en la

escuela la presencia o no de un currículo contextualizado, sino porque se encarna la lucha de pobladores que se sienten marginados en un contexto también marginal. En ese tipo de contextos existe un escenario de la enseñanza que recuerda que lo pedagógico y lo escolar son dimensiones culturales y formativas, ya que la enseñanza del currículo está comprometida en la producción y reproducción de divisiones sociales que pasan por el modelo de identidades sociales particulares. De esta forma, se evidencia que la ruralidad no se limita al contexto campesino, de por sí bastante diverso, y que comprende contextos y cosmovisiones indígenas, lo que implica consideraciones a la hora de conformar y entender la educación rural.

Por otra parte, en el texto de Arias-Gavirira (2017) se menciona y enfatiza en uno de los principales problemas de la educación en contexto rural, la deserción. De 100 estudiantes que ingresan a educación básica, vale la pena decir que no se menciona cuántos niños y niñas no logran siquiera ingresar solo 35 la terminan y de estos, solo 7 culminan el ciclo bachillerato. Evidentemente, es un porcentaje que despierta preocupación, aunque esto no es más que una consecuencia de las realidades en las que viven. Contextos determinados por "condiciones laborales desfavorables, desempleo, familias a temprana edad, extrema pobreza, analfabetismo, entre otros aspectos" (Arias, 2017, p. 33) no posibilitan la permanencia de individuos en su óptimo ciclo formativo.

Relacionado con lo anterior, se encuentran investigaciones como "Cartografía de las emociones: Estudio de caso con niños y niñas de tercer grado del Centro Educativo Rural La Milagrosa (Municipio de La Ceja) en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas." (Arbeláez & Betancourth, 2018) que plantean posibles soluciones a los dos problemas mencionados. En este caso, se traza un enfoque pedagógico más cercano a los estudiantes desde los docentes y familiares, materializado en una cartografía de las emociones. Sin buscar entrar en detalles, este trabajo tiene un punto de vista sobre el estudiantado bastante innovador: las emociones como punto central por trabajar para un desarrollo ideal de personas y de su permanencia en el ciclo educativo:

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

Se espera que esta investigación contribuya a la comprensión de las experiencias emocionales de los niños y las niñas (qué sienten, cómo lo perciben, lo expresan y lo viven) que permita a directivas, profesorado y familiares acompañar de manera asertiva los procesos formativos y propiciar mejores ambientes educativos. (Arbeláez & Betancourth, 2018, p. 5).

La investigación comprende que el ambiente rural, culturalmente hablando, puede llegar a castigar la demostración de ciertas emociones que podrían posibilitar un dialogo, a partir del cual se ofrezcan soluciones a obstáculos para la permanencia de estudiantes en el entorno y ciclo educativo. No obstante, pareciera que esta propuesta queda corta en términos reales de las condiciones sociales y materiales que permean las dinámicas en cuestión, a pesar de ser relevante por demostrar la importancia del trabajo pedagógico entorno a un aspecto, muchas veces considerado fútil, como el emocional.

En la educación rural se empieza a ver la necesidad para conectar con su contexto de una forma más real e impactante. Hoy, casi no se encuentren casos, exceptuando las instituciones que exploran el ámbito innovador, en los que la formación académica en educación básica y media impacte y participe en los contextos rurales. Tanto las causas como sus efectos pueden conformar una gran lista, aunque lo relevante aquí es cómo se logra dar respuesta a este limitante. En el estudio titulado *La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC* (Soto Arango & Molina Pacheco, 2018) es claro que la formación de individuos entorno a tecnologías de información y comunicación abre las posibilidades y formas de transformación de ciertas dinámicas a partir de la escuela. En dicho estudio se identifican problemáticas generalizables en los contextos rurales para el caso colombiano. Al respecto se indica que

Aunque se evidencia la preocupación del Estado, por mejorar las condiciones socioeconómicas de la ruralidad, transformar la realidad de los contextos que han sufrido el conflicto armado y la pobreza extrema, es un tema que aún requiere atención y está por desarrollar. (Soto Arango & Molina Pacheco, 2018, p. 277)

Es destacable que dicha investigación enfatice en la importancia del trabajo colectivo entre instituciones educativas y estatales respecto a la transformación de la educación rural. Es cierto que pueden existir iniciativas a nivel micro, que con el acceso a ciertos recursos ofrezcan alternativas pedagógicas con miras a la transformación de la educación rural en su versión actual. Por el contrario, esta investigación configura su propuesta desde la labor de las instituciones estatales como una estrategia de progreso del país.

La propuesta se basa en proveer de herramientas de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a las escuelas rurales. Esto permitirá avances en dos aspectos: el primero es la conexión con los nuevos conocimientos que día a día surgen alrededor del mundo; el segundo resulta de la noción y oportunidad de trabajo colaborativo entre el conocimiento en su estado más epistémico y la materialización que puede ofrecer el estudiante para con su territorio.

se requiere en el maestro un rol mediador, crítico y reflexivo, que le permita hacer una lectura del contexto, en cuanto a recursos y necesidades de la población, para elegir coherentemente las herramientas TIC que favorezcan los procesos de enseñanza y de aprendizaje y además reconocer cuándo es oportuno prescindir de su utilización. (Soto Arango & Molina Pacheco, 2018, p. 285).

En ese sentido, el estudiante es un actor activo de sus realidades, que adquiere capacidades, habilidades y valores que impactan de manera positiva a su entorno. En múltiples experiencias se dice que esa transformación no es posible sin el trabajo colaborativo. Sobresale en las investigaciones la preocupación por la enorme distancia entre el espacio educativo y el contexto en que su comunidad vive. Temas como el de un mismo contenido curricular para la totalidad de la población, independientemente de las condiciones, cosmovisiones, problemáticas,

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

entre otros factores, facilitan las críticas al modelo educativo. La escuela nueva surge como un modelo alternativo que brinda soluciones a los problemas que tiene el tradicional. Las cifras demuestran que los resultados en ciertas áreas del conocimiento son significativamente mejores, aunque aún no logran sus mejores aspiraciones en términos de calidad. El docente es pilar en este modelo porque es quien toma la batuta a la hora de "adoptar" estrategias en el proceso formativo.

Al respecto Villar (2013) indica que el maestro ha de cuidar de no intervenir más allá de lo estrictamente indispensable. Ha de posibilitar, antes que nada, la acción del material y de los alumnos. La misión del docente es observar cómo los estudiantes interaccionan con todas estas fuentes de información y de valoración y el modo cómo avanzan en sus aprendizajes. Esta observación del trabajo le indicará cuándo, cómo actuar y qué procedimientos convendrá usar para asegurar el desarrollo positivo de los alumnos. El maestro entrega los materiales, deja que los alumnos interaccionen con ellos y asume su papel de diagnosticador y de supervisor del trabajo de la clase.

El método y enfoque sobre el proceso formativo cambia. Salen a la luz elementos a los que no se le daba importancia. De nuevo se menciona la relevancia del trabajo colectivo, el conocimiento para aplicarlo, el autoaprendizaje, la autogestión de los estudiantes para con su formación, entre otros. Este modelo tiene un componente innovador al comprender las particularidades de los contextos dentro de los cuales se propone participar. De esta manera, es posible ubicar los temas activos entorno a la educación rural al igual que sus retos y críticas, y la alternativa a su modelo tradicional. Es pertinente mencionar que se pueden llegar a escapar elementos sobre el tema; a pesar de ello, se procuró efectuar un estudio a profundidad de los principales elementos presentes y que, para efectos de este libro, puedan brindar al lector una perspectiva amplia y clara sobre la educación rural actual.

Educar en la ruralidad e impactar las habilidades socioemocionales son retos para la innovación social en educación

Las problemáticas sociales en el marco de la educación rural Latinoamérica son indeterminables. Sin embargo, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2006) ha establecido retos y necesidades para afrontar la deuda histórica que ha conllevado la colonización de América. Dichos desafíos son la dispersión, el aislamiento de las escuelas rurales, la falta de recursos e infraestructura, el aumento en la deserción, el bajo rendimiento escolar, la extra edad de los estudiantes, las escuelas unidocentes, las aulas multigrado, el bilingüismo, la debilidad de la formación docente, la poca pertinencia y relevancia de los contenidos curriculares.

En Colombia existen otras condiciones que generan problemas en el marco de la educación rural. Arias (2017) destaca problemáticas como escenarios de violencia, explotaciones mineras, carencia en recursos, ausencia de salones adecuados, falta de materiales didácticos, laboratorios e implementos deportivos y deserción escolar. Igualmente, Parra *et al.*, (2018) demuestran la manera en que el conflicto armado ha incentivado la brecha rural-urbana, ya que ha ocasionado una desarticulación entre la escuela, el territorio y el sector productivo dado que lo que se enseña no se enfoca en las necesidades de los territorios. En ese sentido, indican que los niños, niñas y jóvenes que crecen y se educan en escuelas rurales tienen menos oportunidades educativas en comparación con las escuelas urbanas. A su vez, esta población tiene bajos índices de desarrollo humano, debido a que, como lo destaca Raczyński & Roman (2016), se encuentra un déficit de recursos, insumos, resultados, desatención de la política educativa rural, descontextualización de los currículos y, sobre todo, se observa la escasa formación continua en posgrados de las y los docentes en educación y enseñanza para la ruralidad.

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

Ante este último escenario, es importante destacar que, los y las docentes han sido formados en espacios urbanos con procesos académicos a partir de una visión eurocéntrica heredada de esa enseñanza colonial la cual impuso modelos de creencias que colonizaron nuestro saber y modelos de comportamiento que generaron colonialidad del ser (Albornoz, 2012). Esto sucedió al punto en que los pueblos sometidos, en este caso, los que habitan la ruralidad, empezaron a tener y sentir menos valor frente a los colonizadores, es decir, los denominados "urbanos". En otras palabras, el poder es del docente urbano- eurocéntrico, quien puede dominar con el conocimiento al estudiante rural.

Cuando se colonizó América no solamente se conquistó un continente, sino que se tomó dominio y control del territorio y de las comunidades que en éste habitaban. Así, lo rural es lo incivilizado, el mundo primitivo, lo inferior, lo salvaje y la barbarie, mientras que lo urbano es el progreso, el desarrollo, lo superior y civilizado (Landini, 2015).

Investigaciones, como la de Arias (2017) en Colombia, aportan a la comprensión de las dificultades que se viven en la ruralidad en materia de política educativa. Así, se ha indicado que esta no es pertinente porque el modelo que diseñado históricamente ha sido cosmopolita, lo cual no responde a las necesidades de la población. Por el contrario, este modelo recae en la colonización de los procesos académicos de los niños, niñas, jóvenes y en las prácticas formativas de las y los docentes.

Sintetizando, la ruralidad ha tenido diferentes desafíos en materia de educación. La educación rural se identifica como una modalidad del sistema educativo de carácter formal que abarca los niveles preescolares, primaria, secundaria y media destinada a garantizar el derecho de la educación obligatoria a los habitantes en estas zonas. De acuerdo con Arias (2017), la educación rural se ha impulsado en una corriente investigativa sobre pedagogías rurales que pretende establecer un currículo contextualizado de acuerdo con referentes, métodos, herramientas metodológicas y saberes propios de las comunidades rurales.

En ese sentido, la pedagogía rural se enfoca, como lo suscita Galván (2020), en currículos adaptados a los contextos culturales, que contengan saberes campesinos, preserven la identidad y promuevan dinámicas interculturales. En esa medida, articular estos elementos requiere pensarnos sobre las habilidades socioemocionales de cada uno de los actores de las comunidades educativas.

En efecto, el desarrollo de las competencias del siglo XXI se alcanza con base en la educación y entrenamiento de habilidades socioemocionales, las cuales son capacidades de todos los seres humanos para regular las emociones, los pensamientos y acciones. Estas características no solo se defienden por la carga biológica, sino que dependen de una variedad de factores situacionales, de respuesta al cambio y al desarrollo a través de experiencias y los aprendizajes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2015). Algunas de estas competencias que se pueden destacar son el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades para relacionarnos con otros y la toma responsable de decisiones (Cabrero, 2018).

La formación integral de los y las estudiantes, tanto en competencias básicas, laborales y habilidades socioemocionales se han enfocado en fortalecer la educación rural a través de la definición planes, programas y proyectos pedagógicos contextualizados para fortalecer el currículo y las prácticas pedagógicas, esto conectado con el fomento de la reflexión pedagógica Triana et Al., (2018).

Segundo, garantizar el derecho a la educación para todos y todas mediante la aplicación de modelos educativos flexibles que se enfoquen en que "lo que se aprende en la escuela debe estar directamente relacionado con su entorno y debe evidenciarse la oportunidad y utilidad de dicho aprendizaje" (MEN, 2018, p. 98), así como la necesidad de gestar formación docente orientados a la atención de las poblaciones rurales. Desde esta estrategia se busca sistematizar experiencias significativas

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

de implementación de los modelos de educación flexible en el país y crear comunidades de aprendizaje para suscitar nuevas formas de aprender, intercambiar conocimientos y construir redes (MEN, 2018).

De acuerdo con lo anterior, la educación rural es el conjunto de prácticas y acciones que responden a las necesidades propias de los contextos rurales adaptadas a unos modelos flexibles. Por lo cual, a continuación, se presentan tres investigaciones latinoamericanas y siete colombianas sobre la educación rural. Todas estas se centran en la formación integral de las y los estudiantes, especialmente, en la dimensión de las habilidades socioemocionales y su relación con proyectos de aula contextualizados desde los MEF.

En el caso de México, se identificó una propuesta cuantitativa, de diseño transversal, no experimental que analiza la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de nivel primaria de una institución pública. Allí se concluye que un adecuado manejo de las emociones conlleva a un buen rendimiento académico estudiantil en la escuela (Santoyo, González & Penuelas, 2023). En Chile, se destaca la experiencia pedagógica de una profesora en una escuela rural básica sobre la importancia de potenciar espacios de vinculación con el entorno mediante talleres de motricidad en contacto con la naturaleza (Muñoz y Vásquez, 2020).

El estudio cualitativo desarrollado con 13 estudiantes de la carrera de Educación Básica Rural de la Universidad de Playa Ancha, de Chile, permitió reconocer la relación que tienen las emociones y el aprendizaje en las aulas escolares de enseñanza básica, media y universitaria. Este estudio se analizó con sus historias de vida y narrativas, y logró identificar ideas de tienen respecto al papel de los profesores como fuentes de emociones favorables o desfavorables para el aprendizaje. A su vez, permitió configurar un perfil de profesor que promueve el desarrollo integral de los alumnos (Rosende, 2005).

En el contexto colombiano, en Antioquia se encontraron tres investigaciones recientes. La primera, sobre el municipio la Ceja, es una investigación comprensiva, de enfoque hermenéutico-fenomenológico, centrada en el estudio de caso, que evaluó el impacto emocional que tuvo el proyecto de Comunidades de Aprendizaje-Tertulias Literarias Dialógicas. Esto lo llevó a cabo efectuando una cartografía social creativa de las emociones que evidenció la promoción del desarrollo cognitivo-emocional y la mejora en la convivencia en los estudiantes del grado tercero de primaria (Arbeláez y Betancourth, 2020).

La segunda investigación, cualitativa, está situada en tres instituciones educativas rurales del suroeste antioqueño y acude a la voz de las y los docentes del área de matemáticas. Allí, elabora una cartografía de sus experiencias en el aula en tiempos de pandemia por la COVID-19. Este ejercicio dio valor a las emociones, pensamientos, experiencias y sentimientos y generó interés por pensar otras formas de hacer, de ver y de actuar en la escuela rural y en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Martínez, *et. al.*, 2020).

La tercera investigación consultada, de orden mixta e inductiva, se ubica en Rionegro en instituciones educativas rurales y estableció la relación entre inteligencia emocional, los roles del maestro en la enseñanza y del estudiante de grado sexto. Como resultado, se evidenció que, cuando se fortalece la inteligencia emocional en la escuela, los procesos de aprendizaje socioemocionales aumentan y se apropian habilidades para la vida (Rojas *et al.*, 2020).

Respecto al contexto escolar y la inteligencia emocional, en Boyacá, se destaca el trabajo realizado por Bonilla (2012), quien destaca múltiples experiencias de instituciones educativas públicas rurales y urbanas. En este trabajo se ilustra la situación actual desde la visión del equipo docente, y se analiza el coeficiente emocional de las y los niños de los grados cuarto y quinto de primaria para establecer un punto de partida en el desarrollo de futuros proyectos.

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

En cuanto al departamento de Córdoba, se encontró una investigación cualitativa de carácter descriptivo, que expone la importancia de la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza de las ciencias naturales mediante el relato de dos docentes de educación media. Los resultados arrojaron que el significado de inteligencia emocional varía entre los participantes, sin embargo, consideran que su rol en el aula puede ser de mucha importancia y utilidad en el proceso educativo. En dicha investigación se sugiere profundizar en la inteligencia emocional respecto al proceso de formación de las ciencias naturales y de las otras áreas del conocimiento (Moreno y Solano, 2020).

Dada la relevancia atribuida a la inteligencia emocional como una posible solución para abordar comportamientos disruptivos, resulta imperativo reintegrarla en los planes de estudio de las instituciones educativas, especialmente desde la etapa de educación primaria. Durante este período, los niños están en proceso de desarrollar su madurez emocional y experimentan cambios tanto psicológicos como físicos, los cuales deben afrontar con las herramientas adecuadas para fortalecer su personalidad y capacidad de autorregulación.

En consecuencia, la reestructuración de la escuela no debe considerarse como un fin en sí mismo, sino como un medio para provocar un cambio en la sociedad, contribuyendo a la formación de una sociedad más equitativa a partir del entorno escolar (Hernández, Castilla, 2017). Mediante la innovación en las prácticas educativas y en consonancia con las demandas contemporáneas, la escuela se presenta como el escenario óptimo para fomentar dicha transformación en los estudiantes. (Monedero, 2020)

Para finalizar, en Bogotá se encontró la investigación cualitativa de Castro *et al.*, (2021) centrada en el grado preescolar, que identifica la incidencia de emociones en el aprendizaje en aulas multigrado-rurales. Allí se indica que las estrategias registradas en las prácticas pedagógicas favorecen el bienestar emocional de las y los estudiantes, debido a que fomentan actitudes de empatía, autorregulación y reconocimiento.

La educación rural: docentes creativos ante la adversidad e impacto en las habilidades socioemocionales durante los procesos enseñanza-aprendizaje

En el entorno rural se establecen desafíos constantes en términos de la educación, sobre todo en países latinoamericanos como en Colombia. Algunos de estos retos en la pedagogía rural se visualizan, para Arias (2017), en el diseño de currículos contextualizados, que contengan saberes campesinos, preserven la identidad y promuevan dinámicas interculturales.

Al destacar las lecciones aprendidas en el acompañamiento de la experiencia de la Institución Educativa Municipal Técnica Agropecuaria Juan XXIII, ubicada en Facatativá, es pertinente resaltar que el docente y su estado emocional juega un papel indispensable para desarrollar metodologías y estrategias innovadoras. Esto debe efectuarse socialmente basados en sentimientos como la esperanza, en creer en el efecto mariposa y el sutil de las transformaciones sociales en colectivo. Por tanto, el papel del maestro en las innovaciones sociales en educación es central para desarrollar competencias en la vida, ya que es quién en la mayoría de las ocasiones promueve los agenciamientos dentro de la comunidad educativa, moviliza a los actores sociales (estudiantes, docente y directivos) a efectuar rupturas entre métodos convencionales y tradicionales en la enseñanza-aprendizaje y lleva a cabo ejercicios contracorrientes.

Las y los docentes se caracterizan por ser innovadores y tienden a ser referidos por otros como personas que quieren hacer las cosas distinto. En ocasiones, un docente puede generar controversia con sus compañeros y directivos y es un actor que piensa en las necesidades del estudiantado, incorpora las metodologías alternativas centradas en la conexión de saberes interdisciplinarios y logra que todo adquiera un sentido al aplicarlo a la realidad cotidiana de las y los estudiantes.

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

Los sentimientos que acompañan a las y los docentes han sido la motivación y la frustración. En ocasiones se visualiza que ellos indican que las y los estudiantes son quienes no quieren hacer cosas diferentes. Por tanto, estas experiencias de sistematización invitan al profesorado a desnaturalizar esas realidades autopercibidas dentro del aula, y comenzar a sensibilizarse en torno a aquello que vive cada estudiante en su intersubjetividad. Lo anterior invita a todos los actores, sobre todo a las y los docentes, a diferenciar la cotidianidad de la rutina, a adentrarse en horizontes de curiosidad, a confiar en ellos mismos a pesar de los negativos, en fin, a darse que salga la inspiración como maestros.

El perfil de un docente innovador se centra en resolver desafíos permanentes, observados en el contexto inmediato de la comunidad educativa, en afectaciones a la dimensión socioemocional de las y los estudiantes a causa de situaciones familiares, riesgos psicosociales por consumo sustancia psicoactivas, la soledad y otras situaciones complejas o adversas mediante la capacidad creativa y el trabajo en equipo.

En síntesis, la creatividad del cuerpo docente entra en juego en el contexto educativo para enfrentar dificultades y carencias en las aulas (Zamora, 2014), así como reconocer la diversidad de seres y saberes, de principios de democracia, participación de las y los estudiantes u otros actores, y propiciar la equidad dentro y fuera del aula. También se busca incidir en las lógicas del proyecto formativo e integral de las y los estudiantes para que se dé la importancia al ser como persona y se conecte con las emocionalidades y las fantasías de cada uno.

Educación alternativa e innovación social

Las necesidades emergentes de un mundo cambiante han recaído en la capacidad de la educación para preparar a las y los estudiantes y nutrir su proceso de competencias y habilidades. Históricamente, la educación se ha visto inmersa en cambios y corrientes de tipo epistemológicas

que configuran la manera en que se percibe el acceso al conocimiento, el papel del profesorado y el estudiantado e incluso la forma en que comprendemos nuestra realidad. Esto ha sido central a la hora de replantear una educación situada en el territorio latinoamericano, cuyas necesidades y circunstancias constituyen un reto pedagógico para el cual las herramientas de la educación tradicional son obsoletas. De allí surgieron las innovaciones sociales en educación. Esto demuestra que distanciarnos de los marcos preestablecidos de la educación nos brinda la posibilidad de construir y comprender la realidad dentro de una subjetividad y pluralidad, así como potenciar en las y los estudiantes aquellas herramientas que se ajusten a sus verdaderas necesidades.

A lo largo de este marco teórico realizaremos una revisión literaria sobre la innovación social, la necesidad a la que responde y porqué ha surgido en el contexto latinoamericano. A su vez, y reconociendo su enfoque en educación, abordaremos la necesidad de la educación de innovar en términos sociales y sus más claros ejemplos, su aplicación en educación alternativa y en educación rural.

Dentro de los antecedentes podemos evidenciar que este tipo de innovación surge no solo como una tendencia, sino como un cambio paradigmático, cuyo eje es la transformación social. De hecho, es fruto de los movimientos sociales que emergen del agenciamiento de diversos actores de la sociedad a partir de la década de 1950 (Castilla, 2016). Se asume que los sujetos tienen la capacidad para proveerse su propio desarrollo, lo cual exige trabajo colectivo y confluencia de actores y recursos. También se entiende que el desarrollo de capacidades de transformación y, sobre todo, que se trata de una apuesta ética distinta a la que subyace del modelo capitalista. Esto genera una oposición al *status quo* de las instituciones hegemónicas, al promover la igualdad social en términos económicos, de derechos y de participación. Por tanto, este tipo de innovación debe abarcar, en su complejidad, la multiplicidad y pluralidad de visiones y relaciones que componen la realidad social.

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

Es importante resaltar que, a diferencia de otros tipos de innovación, como es el caso de la empresarial, la social no solo tiene un fin definido, sino que los medios y herramientas para lograr este objetivo involucra a los agentes sociales de una comunidad, sus vivencias y perspectivas. Además, se buscan respuestas multidimensionales, transversales y no estandarizadas, cuyas soluciones no se limiten a lo tecnológico, sino que abarquen dimensiones intangibles (Bernaola, 2016). El objetivo de una innovación social consiste en crear un territorio y un sistema integrador, cuya sostenibilidad y desarrollo encuentre sus bases en el capital social de la comunidad y sus relaciones.

Según Rodríguez y Alvarado (2008), las innovaciones sociales surgen en entornos con condiciones adversas, donde el mercado no ha ofrecido alternativas ni el sector público ha respondido a las necesidades y reclamos de la población, como sucede en Latinoamérica. Según la CEPAL, esta es una de las zonas más sumida en la pobreza y donde las personas no acceden a los beneficios del progreso técnico de la sociedad a la que pertenecen por factores estructurales. Por esta razón, las innovaciones sociales buscan erradicar las brechas sociales, políticas y económicas, enfocándose en las necesidades de la comunidad para suplir las ausencias estatales e injusticias sociales. Entendiendo que distintas áreas a nivel macro se superponen e interrelacionan, es indispensable reflexionar críticamente sobre el modelo económico capitalista, los sistemas políticos hegemónicos y su influencia en la constitución de las sociedades y en la creación de dinámicas que afectan a las instituciones estatales, la cotidianidad de las personas inmersas en un entorno que no siempre promueve la igualdad.

Como afirman Allamand *et al.*, (2016), las naciones latinoamericanas han abordado los problemas sociales desde el asistencialismo mediante esquemas organizativos jerárquicos que proveen bienes y servicios a la comunidad, la cual tiene un rol pasivo. Lo anterior perpetúa sistemas

de opresión, como el colonialismo, donde la adquisición de riquezas establece un marco de desigualdad, característico en esta región del mundo. La innovación social se ha convertido en una herramienta para el fortalecimiento de los procesos autogestionarios. De acuerdo con Rodríguez y Alvarado (2008), la autogestión construye tejido social, soluciona problemas de diverso orden en las comunidades y reafirma la importancia de las redes comunitarias o la cooperación intersectorial.

La innovación social ha tenido gran trascendencia en los últimos años, ya que ha pasado de ser el estudio de las consecuencias sociales de innovaciones empresariales y económicas a constituir un cambio paradigmático en nuestra forma de entender la realidad social e incluso la gobernanza de las comunidades y la construcción de su propio conocimiento. En este sentido, la educación es un ámbito fundamental en dicho propósito, ya que impregna las primeras etapas de la vida, la forma en que los individuos empiezan a ser parte de la sociedad, aborda sus problemáticas y se construyen de acuerdo como se les eduque. Las tendencias occidentales de educación tradicional han tenido un efecto perjudicial en el propósito de autogestión y empoderamiento de los individuos. Esto se da porque perpetúan sistemas de represión al promover la pasividad en los sujetos y aferrarse a una forma vertical y estática de relacionarse con el conocimiento. El conocimiento y la verdad son extraídos de fuentes ajenas a la realidad latinoamericana y con raíces y propósitos ajenos, lo cual imposibilita la aplicación de esta información y herramientas a las problemáticas de nuestra región.

En consecuencia con lo anterior, es de vital importancia abordar el trabajo de Paulo Freire, en *La pedagogía del oprimido*, 1997, donde evalúa las implicaciones de educar en el contexto latinoamericano para abordar las transformaciones del siglo XX. Este trabajo es abordado por Becerril-Carbajal (2018) quien trabaja los cambios sociales a los cuales

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

se enfrenta la educación en el siglo XXI. En este contexto, observamos que la educación es indispensable a la hora de asegurar un buen futuro laboral, ya que es una fábrica de empleados educada en función de desarrollar habilidades y capacidades útiles para el trabajo, al moldear a los sujetos para que acepten la alienación al sistema. Lo anterior se da gracias a la inculcación de conocimientos específicos y valores de disciplina y obediencia que sirven para reproducir las relaciones de producción. Esto es conocido como educación enajenante.

Se trata de una educación que crea habilidades para el mercado, para que los sujetos sirvan al sistema económico dominante y a las exigencias del Estado, en lugar de que adquieran capacidades reflexivas con las que se encaminen hacia la concientización y su liberación de estas formas de opresión. La clave para emancipar la educación es fomentar la concientización del sujeto sobre su condición de hombre-objeto y que esta se transforme en una de hombres-sujetos. La liberación de los pueblos marginados debe encaminarse por medio de una educación concientizadora y no una bancarizada, como llama Freire (1996) a la educación tradicional. Dentro de sus características y problemáticas:

la educación bancarizada tiene como metodología el depositar, transferir y transmitir algún conocimiento, distinguiendo de forma irrevocable las estructuras de contenido, depositario y depositante, cuya dinámica es vertical, dominante y establece la pasividad del estudiante frente al conocimiento, su adquisición y construcción. Dicho conocimiento se ve inmerso en construcciones ideológicas irrefutables que perpetúan sistemas opresores adquiridas por medio de la memorización, sin llegar a un proceso reflexivo ni relacional, para ello debe necesariamente ser paternalista y usar el condicionamiento como medio para la sumisión y disciplina de los estudiantes. Es una educación fatalista que ataca y apaga el espíritu del hombre reduciéndolo a objeto. (Freire, 1996, p.98).

La educación concientizadora implica promover que el sujeto se conozca y se percate de su contexto y de su historia, a partir del habla y la escucha de las necesidades y realidades del otro, así como de sí mismo. En ese sentido, no se puede hablar de discursos solipsistas ya que los individuos se encuentran todo el tiempo en relación con el mundo y con los otros, y esto configura la realidad, lo cual constituye a la dialéctica como la manera más adecuada de entender el mundo. También se concibe que "estudiar no es un acto de consumir ideas sino de crearlas y recrearlas" (Freire, 1996, p. 53), lo cual reafirma el papel activo de los individuos en la construcción de su conocimiento. Esto se contrapone a una dinámica exclusivamente catedrática para la adquisición de conocimiento; en su lugar, la praxis se entiende como un método adecuado para este objetivo. En este aspecto, Freire (2005) aborda la importancia de entender la realidad desde otro marco epistemológico distinto al positivismo lógico, donde esta se construye en el conjunto de relaciones sociales. A su vez, el empoderamiento de los sujetos en su propia educación es la clave para su liberación de todo tipo de opresión. Este paradigma es conocido como construcción relacional, concepto que abordaremos más adelante.

"Nadie libera a nadie, pero nadie se libera solo" (Freire, 2005, p. 37). Bajo este precepto, Freire plantea cómo el proceso educativo debe entenderse desde la colectividad, ya que, si bien es un reflexivo y de empoderamiento, al coexistir en una realidad social, es necesario nutrir las relaciones de tal forma que el objetivo de liberación sea construido con los otros. Cabe resaltar el concepto de alfabetización, planteado por Freire (2005), que consiste en el acto de aprender, comprender la relación de las cosas con su contexto y decodificar la realidad en términos críticos para mejorar la condición social.

Otro aspecto relevante planteado por Freire (2005) consiste en la postura crítica de la educación, la cual se entiende como la capacidad de distinguir la realidad de una falsa, usando el razonamiento sobre todos

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

los aspectos que la componen. Lo anterior brinda coherencia, lógica e independencia a las decisiones que tomamos y, en el caso de la educación, otorga un sentido a los contenidos abordados al fomentar el interés, la curiosidad y la capacidad de estar o no de acuerdo con un pensamiento o idea. Dicho proceso lleva al autoconocimiento, desenajando a los sujetos y evitando que reduzcan su pensamiento a la razón instrumental. En la práctica, la pedagogía crítica inicia con la conciencia del educador y el educando de que los conocimientos están inmersos en ideologías y, así mismo, se pueden cuestionar, lo que da a entender que la verdad no es absoluta. De esta forma, la pedagogía crítica busca fomentar a partir de la educación, la capacidad de liberación y cuestionamiento en la sociedad.

Las ideas de Freire han sido indispensables para deconstruir las bases de lo que se ha entendido por educación y su papel en el agenciamiento de una comunidad, así como la forma de democratizar el conocimiento, entendido como inmerso en la realidad de nuestras relaciones, flexible y asequible. Su planteamiento tiene raíces en otros cuestionamientos acerca de la monopolización del conocimiento en términos coloniales y sus implicaciones epistemológicas.

Según Albornoz (2012), la colonización del conocimiento se refiere a la relación de poder y dependencia entre el profesor y el alumno. Esto coincide con la idea de Jacques Rancière de una pedagogía explicativa que limita la capacidad del estudiante para investigar y ser creativo, ya que promueve la idea de que solo se puede entender algo si es explicado por el maestro. Las bases de esta tendencia las encontramos en nuestra historia como cultura, donde personas ajenas a nuestra realidad llegaron a colonizar, “civilizar y educar” a nuestro pueblo, conquistando no solo al saber y a aquellos que carecían de lo que afirmaban era la verdad absoluta. Esto se convierte en algo problemático para nuestros tiempos en cuanto “la huella de dicha colonización queda, está en el cuerpo, en la memoria y en cómo una sociedad piensa el aprendizaje, en cómo se repiten las

estructuras" (Saenz, 2010, p. 331). Esa relación perpetúa las relaciones de poder que llevan a la opresión del pueblo latinoamericano, ya que, Foucault (1971), afirma que "todo sistema educativo constituye un medio político de mantener o modificar la adecuación de los discursos del saber y al poder que llevan consigo" (p. 46)

Por consiguiente, estas dinámicas jerárquicas y dominantes las podemos encontrar en la relación entre docente y estudiante y en la fuente de nuestro conocimiento. La gran mayoría de recursos de distintas áreas provienen de orígenes estadounidenses o europeas, quienes están envueltos en distintos marcos de saber, cosmovisiones e ideologías, los cuales muchas veces no se ajustan a las necesidades o realidades latinoamericanas. La occidentalización y eurocentrismo limitan y monopolizan la verdad, en planteamientos teórico-conceptuales e investigaciones con muestras poblacionales, sin mencionar los métodos y paradigmas que son estudiados como conocimiento irrefutable en continentes en los cuales no se ajustan sus planteamientos, ya que carecen de sentido.

Esta problemática ha aumentado a partir de la globalización, fenómeno que evolucionó a partir de la Segunda Guerra Mundial, en el cual se masifican determinadas tendencias educativas que se estandarizan y propagan alrededor del mundo (Roa, 2017). Otra consecuencia de la globalización ha sido el perfeccionamiento de estas prácticas, lo que lleva a la creación de estándares de calidad cada vez más altos en función de determinados requisitos, lo cual invisibiliza la heterogeneidad y diversidad sociocultural de las y los estudiantes y privatiza la educación. Lo anterior lleva a la ampliación de brechas sociales en términos de clase social, grupos étnicos o en términos de sexo o raza.

En respuesta a lo planteado arriba, a lo largo de los últimos años y gracias a autores que cuestionan los regímenes educativos, han surgido tendencias que rompen con prácticas retrógradas, características

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

de la educación tradicional y bancarizada. Estas tendencias de educación alternativa se han caracterizado por deconstruir las dinámicas entre el docente, el estudiante y el conocimiento.

Una de ellas ha surgido debido a la globalización, la cual, pese a las problemáticas resaltadas, ofrece la oportunidad de generar una educación intercultural ligada a la tendencia de la educación multidisciplinaria. Según Quintana-Torres (2005), este tipo de educación es un modo de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje centrado en el tratamiento de uno o varios temas desde la perspectiva o el lente de una disciplina, pero con el contenido de otra. Un estudiante es el que establece las relaciones necesarias entre las diversas aportaciones de las disciplinas para integrar el conocimiento. Lo anterior lleva al cuestionamiento de los límites irrefutables entre las áreas de saber sus paradigmas y, a su vez, al reduccionismo de las habilidades de una persona enfocada en las áreas laborales.

Sumada a esta, la educación basada en competencias ha sido una tendencia educativa que rompe con la memorización sistemática de conocimiento carente de sentido, dado que una competencia exige no solo el dominio de una información específica, sino el desarrollo de una habilidad y su aplicación en un contexto. En la educación, enfocarse en las competencias permite dar una formación integral a un área, fomenta la flexibilidad y un acercamiento al mundo real, predominantemente interdisciplinaria.

Según Restrepo (2006), el tránsito de la enseñanza de contenidos y conocimientos declarativos y expositivos al énfasis en procesos y conocimiento estratégico marcaría otra tendencia de relevancia en la educación, las pedagogías activas, donde se cambia el aprendizaje de recepción pasiva por el aprendizaje mediante el descubrimiento y construcción. Dentro de estas pedagogías activas se ha resaltado y entendido como lúdica, que impulsa el gusto por aprender descubriendo, donde las y los niños se enfrentan a un reto y se relacionan con el conocimiento

en constante movimiento. Cabe resaltar que el papel del maestro es de mediador entre las y los niños y el conocimiento. Esta tendencia promueve el aprendizaje significativo, su interiorización y la creatividad. En conjunto, estas tendencias han llevado a la implementación del aprendizaje por proyectos, el cual consiste en la práctica de ofrecer a los estudiantes la autonomía para desarrollar un tema de interés y abordarlo de manera interdisciplinar. De esta forma y con la guía de sus maestros, se aprende de manera integral y a su propio ritmo.

Basados en estos precedentes, surgió la educación para la vida, en la que encontramos el énfasis en temas como la creatividad, la inteligencia emocional, el acto comunicativo simbólico, la sensibilidad, el pensamiento crítico, el autoconocimiento y el cuidado del entorno. Estas habilidades se pueden potenciar por medio de una educación centrada en el arte, una dimensión que ha sido reprimida por la educación formal, a causa de su "escasa utilidad" en el mundo laboral y su clara inclinación por desafiar el orden establecido, fortaleciendo el espíritu de los individuos y su libertad. Según Arce *et. al.*, (2020), las artes son un centro dinamizador presente en todas las áreas del conocimiento y en muchas áreas de la vida, como la consciencia corporal y su bienestar, más allá de ignorar o perpetuar la visión industrializada de alinear el cuerpo en función del consumo. De igual forma, se fomenta la pertenencia a determinada cultura, tornando al aprendizaje en un proceso colectivo que permite conectar con los otros y construir mediante el diálogo una realidad colectiva e historicidad de un territorio.

Entre otras tendencias, podemos encontrar el aprendizaje intergeneracional, el cual se basa en la comprensión de que el mundo funciona a partir de la socialización y creación de relaciones entre individuos que no siempre tienen la misma edad. Esto prepara a las y los estudiantes para entender el funcionamiento de una comunidad con base en el respeto y las relaciones horizontales.

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

La implementación de estas tendencias ha llevado a replantear la evaluación dentro de los procesos educativos, dado que el aprendizaje adquirido por la experiencia y en un mundo complejo, plural y en constante cambio es imposible de medir de forma estandarizada y homogénea. En respuesta a ello, varias propuestas de educación alternativa han optado por erradicar sistemas de calificación cuantitativo por uno cualitativo, donde el estudiantado o su grupo, evalúan su propio proceso y qué tan significativos son los nuevos conocimientos, más allá de la percepción de su docente.

Sin embargo, y pese a que en distintos escenarios en el territorio latinoamericano se encuentran estas tendencias educativas, estas surgen de forma superficial, inconsistente o poco pertinente. Si bien replantean la forma en que los agentes educativos interpretan su relación con el conocimiento, estas no satisfacen las necesidades de autonomía de las comunidades dado que no cuentan con las bases para darle un sentido global y cohesionado a estos cambios en las prácticas educativas. Es decir, no suplen el requerimiento surgido de los cambios sociales e injusticias a las que se ve enfrentada la sociedad, entendiendo los sistemas de opresión y efectuando un ejercicio reflexivo de su contexto, el cual es el principal objetivo de una innovación social.

Por estas razones, es necesario implementar la innovación social en la educación, replanteando los preceptos de la educación a la luz de las necesidades de la sociedad latinoamericana. Para ello, resaltamos el trabajo de Acosta (2018), quien plantea una metodología, como resultado del estudio de los antecedentes de este campo, que fortalece teórica y conceptualmente su metodología. Dicha metodología se basa en tres categorías, construidas a partir de antecedentes. Las categorías establecen marcos epistemológicos, metodológicos y políticos para la conformación de la innovación social educativa.

Dentro de los antecedentes resaltados por Acosta (2018) encontramos, como primera categoría, la concepción de la dispersión social del conocimiento, la cual plantea las bases para la construcción colaborativa a partir de los distintos saberes de actores involucrados. En concordancia con lo planteado por Gibbons, Acosta (2018) establece la categoría modo 3 de producción del conocimiento, que demuestra la posibilidad de construir conocimiento en, para y con las comunidades. De lo anterior se puede entender la transformación del flujo de conocimiento de las élites sectorizadas en cúpulas académicas a infinitos actores de la sociedad.

Lo anterior tiene bases en el construccionismo como postura epistemológica, según el cual, la realidad no existe per se, sino que es un constructo social. En esta misma línea, el construccionismo relacional planteado por Gergen & Davis (2012) establece que la realidad se construye a través de las acciones generativas en medio de las relaciones interpersonales. Con base en esto, la propuesta de Acosta (2018) establece, como segunda categoría, el etnoconstruccionismo, la cual nos lleva a concebir que la educación no existe per se, sino que está en constante construcción y somos nosotros los encargados de reconstruirla y entenderla a partir de nuestra realidad.

Por último, la investigación acción participativa establece un marco para la educación donde es posible crear modelos de intervención e investigación de forma simultánea y generar una transformación en la comunidad, donde sus agentes son participativos. Este último aspecto se convirtió en el objetivo de la metodología, conocido como agencia, el último pilar de esta propuesta. Dicha categoría plantea que los actores sociales son partícipes en la planificación, producción, validación y utilización de su propio conocimiento, lo que permite la autogestión del aprendizaje.

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

Además de sus antecedentes, los cuales han sido indispensables en la construcción teórico-conceptual del trabajo de Acosta (2018), su metodología es una serie de pasos y fases. Dichas etapas encaminan la innovación a la comunitarización, uno de sus objetivos, la cual se entiende como la construcción del tejido social, es decir, el fortalecimiento de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, que conduce a un mayor compromiso por los objetivos en común.

La primera fase consiste en la concientización crítica, donde se informa y motiva a la comunidad con el objetivo de que miembros de diversos estamentos se congreguen en torno a práctica innovadora en educación (COPIE) y dialoguen entre sí. Se efectúan ejercicios reflexivos para que la comunidad identifique las problemáticas que la atañen y la gravedad y posibilidad de intervención.

La segunda fase de deconstrucción se basa en la escucha y observación para “develar, desagregar, desnaturalizar, desarticular y desmovilizar la estrategia de poder.” (Acosta, 2018, p. 45). Esto permite caracterizar la problemática y entenderla como la construcción a partir de realidades intersubjetivas. La fase de resignificación implica un descentramiento de la problemática, asumir un cambio paradigmático para entender de otra manera la realidad y encontrar herramientas y posturas para intervenir en el problema. Una vez que ocurre este reenfoque, la comunidad inicia el proceso de ideación por medio de los recursos. La fase de resignificación culmina con un prototipo.

Por último, en la fase de reconstrucción se concreta la innovación, ya que se realiza un prototipo y, a partir de este, en un proceso de iterativo, se construyen datos. Esto permite que el resultado sea funcional en el sentido en que forme parte de la vida de la comunidad e integre el repertorio de herramientas que esta tiene para legitimar la agencia.

La educación alternativa y la pedagogía proyectiva. Aportes en la innovación social en educación

A través de la historia, se ha buscado cambiar los modelos tradicionales de enseñanza, debido a que se han enfocado en producir conocimiento y crear procesos mecánicos; esta, en palabras de Paulo Freire, ha sido una educación bancaria. La educación alternativa ha sido una de las maneras de conceptualizar los cambios en los métodos, metodologías y estrategias de la enseñanza, que inciden en el papel docente dentro de los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes. Estos han sido pensados de forma diferente a los procesos tradicionales eurocéntricos, puesto que se basan en la búsqueda del diálogo de saberes.

De acuerdo con García (2017), en los últimos años la educación alternativa ha tenido un crecimiento exponencial, debido a que aborda los nuevos desafíos educativos por medio de metodologías, cosmovisiones y pedagogías emergentes, lo cual plantea unas propuestas a contracorriente de los procesos pedagógicos no tradicionales. La educación alternativa se ha conceptualizado de diferentes maneras.

Con lo anterior, se evidencia en la educación alternativa las siguientes características, también innovadoras. Estas prácticas educativas se presentan, de acuerdo con Carbonell (2015), como pedagogías alternativas implementadas a través de propuestas pedagógicas que, en muchos casos, comparten metodologías y análisis del contexto, pero que difieren en la praxis o en el ámbito de actuación para la transformación educativa.

En concreto, se presentan ocho propuestas pedagógicas diferentes: pedagogías no institucionales que se enmarcan en el aprendizaje y las alternativas de la educación en la escuela; las pedagogías críticas; las pedagogías libres no directivas que se desarrollan fuera de la escolarización ordinaria; las pedagogías de la inclusión y la cooperación; la pedagogía

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

lenta, serena y sostenible; la pedagogía sistémica; las pedagogías del conocimiento integrado desarrollado en los proyectos de trabajo, y las pedagogías de las diversas inteligencias (Carbonell, 2015).

Esta educación alternativa se puede generar institucionalmente o a través de proyectos. Esto puede observarse en la descolonización del saber mediante las pedagogías libres porque muchos aspectos de la educación de niños, niñas y adolescentes están enmarcados en sistemas educativos eurocéntricos, que desconocen aspectos propios de su entorno. En el caso de la escuela, las pedagogías libres no directivas son una alternativa a la escolarización ordinaria. También lo es la corriente pedagógica crítica, presente en el análisis de la situación educativa actual, donde se cuestiona el papel que juega la escuela como institución reproductora de los poderes fácticos.

Es importante en este punto abordar la diversidad y el diálogo de saberes. En la educación alternativa se contempla la innovación y la descolonización en el entorno social y educativo. Entendiendo que uno de los objetivos de la educación alternativa es respetar los ritmos de cada persona, los procesos educativos no son lineales y cada persona debe seguir su propio camino. Así, se entiende que "la educación libre pretende ser una relación educativa basada en el respeto a la infancia y en concreto a sus necesidades" (Salmerón, 2010, p. 6).

A partir de lo abordado, emerge en el proceso de acompañamiento la categoría de pedagogía proyectiva, la cual es una propuesta pedagógica de la experiencia de innovación integrada en los procesos de la investigación, que tiene en su base a la pedagogía por proyectos. De acuerdo con Morales y Lara (2009), la pedagogía proyectiva tiene "una concepción epistemológica, un modelo pedagógico y un conjunto de herramientas didáctico-metodológicas orientadas todas hacia el fortalecimiento del sujeto personal, social y político, desde una perspectiva de la complejidad" (Galeano y Hernández Rodríguez, 2019).

La pedagogía proyectiva, de acuerdo con Galeano y Hernández (2019), permite analizar y comprender que la educación tiene un concepto de enseñanza y aprendizaje que le permite al estudiante adquirir una temática o contenidos específicos por medio de una metodología basada en proyectos, que pretende fortalecer su ser político, social y personal (Morales y Lara, 2009). De manera específica, se referencia la investigación y se sientan las bases de lo que hoy se constituye en el marco central de la innovación "pedagogía proyectiva" sobre la caracterización de la práctica pedagógica del Centro Educativo Libertad, CEL. Este último se centra en la agenda pedagógica contemporánea como una propuesta de innovación educativa (Galeano y Hernández, 2019).

Simultáneamente, la pedagogía proyectiva destacada por Galeano y Hernández (2019) busca que el docente analice su papel y genere procesos de innovación y diálogo que le permitan conectar con otros saberes mediante el análisis de su territorio. Así, este pensamiento conceptual y diálogo de saberes interdisciplinarios permite generar espacios educativos alternativos e incluyentes, a través del fortalecimiento de los actores como sujetos sociales en el contexto educativo (Morales & Lara, 2009).

La pedagogía proyectiva del Centro Educativo la Libertad busca que niños, niñas y jóvenes crezcan en un espacio que posibilite el desarrollo de su autonomía, su autenticidad y su libertad (Galeano & Hernández, 2019). Esto se efectúa mediante la formación de sujetos con pensamiento crítico y político a través de la construcción de una transdisciplinariedad.

Por último, el cambio del papel docente es determinante, ya que se logra pasar de un agente de poder con funciones tradicionales de transmisión de conocimientos disciplinares a un agente activo que moviliza, a través de la construcción y planeación, procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la implementación de proyectos. De igual manera, es pertinente mencionar el lugar que ocupan los colegios alternativos como espacios estratégicos para la formación y des-formación de los maestros (Villalba,

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

2012). Lo anterior implica que se promueva en “el colectivo docente avance en la concepción que se tiene del acto formativo como mera y se comprometa más con la formación de sujetos libres, autónomos, críticos y reflexivos” (Galeano & Hernández, 2019, p. 20).

En Colombia se evidencia un trabajo de educación alternativa en las instituciones educativas formales, registrado en investigaciones que han identificado la importancia del papel del docente. También se destacan las teorías críticas como las más acordes a las necesidades de la actual sociedad (Arce *et al.*, 2020, p. 24).

En el caso de Bogotá, se han identificado las escolaridades alternativas como un sentido emergente en la práctica educativa (Villalba, 2012). Este estudio cualitativo, desarrollado mediante el análisis de entrevistas a gestores de estas propuestas, estudiantes y maestros, sintetiza el origen de la educación alternativa. Se ha enfocado en colegios alternativos, impulsado por actores educativos críticos en el campo escolar, los cuales han evidenciado la emergencia de cambiar el sistema, modelo, actuar, dentro del quehacer pedagógico.

La educación alternativa como innovación educativa y social para la construcción de pedagogías emergentes

En el campo de la educación, la innovación es una constante en el tiempo, ya que los docentes y demás agentes educativos están en esa búsqueda que sea una experiencia innovadora en lo social y en lo educativo. Muchas de las pedagogías emergentes se crean en la búsqueda de nuevas experiencias educativas que lleven a la significación de la enseñanza y aprendizaje, como no lo muestra Carbonell (2015). Teniendo en cuenta esto, se establece que la búsqueda de la innovación va de la mano con la insatisfacción por los sistemas educativos actuales.

A través de la sistematización de la experiencia del Centro Educativo Libertad (CEL), se pueden identificar elementos por medio de la recolección de las experiencias vividas y cómo estos se pueden socializar con el diálogo de saberes para replantear algunas prácticas que en la continuidad hemos venido realizando. En el CEL, desde sus inicios, se ha apostado por la innovación educativa, desde donde nace el proceso de plantear sus procesos pedagógicos con la educación alternativa, que enmarca procesos de enseñanza y aprendizaje en las pedagogías emergentes.

Se identifican dos características que llevan tornan experiencia innovadora: la primera es la implementación de la educación alternativa, donde se crean trabajos por proyectos, se genera un impacto social y se crean redes de cooperación, aspectos clave de la innovación social. La segunda es la creación de su propia pedagogía sustentada en el aprendizaje basado en proyectos y pedagogías libres, desde donde nace la pedagogía proyectiva, la cual se desarrolla en su currículo abierto y permea las prácticas docentes.

Estas prácticas docentes permiten visibilizar el papel del docente dentro de una experiencia innovadora y en constante movimiento a través de la creatividad y el trabajo en equipo, ya que este último se ve identificado en la interdisciplinariedad. Esto lleva a que se refleje la innovación social, puesto que se trabaja en un objetivo común, y el docente con su saber consigue dicho ese desafío.

Este trabajo por proyectos fortalece procesos de creatividad, enseñanza, aprendizaje, escucha activa de los estudiantes y diálogo de saberes con otros lo que les permite a los docentes generar espacios innovadores y proyectivos. En síntesis, una innovación educativa es una innovación social porque permite fortalecer espacios pedagógicos, generar un impacto social a través de la formación de los estudiantes y la construcción de proyectos de vida e identificar las características de un innovador social.

Referencias

- Acosta, W. (2018). Innovación social educativa: una metodología de innovación 3.0 para la educación. *Revista de la Universidad de La Salle*, (75), 39-53. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2170&context=ruls>
- Acosta, W. (2016). *Innovación Social Educativa: un camino a la transformación de la realidad educativa*. Editorial Redipe.
- Albornoz, F. (2012). ¿Educar para colonizar o descolonizar para educar? Naturaleza y cultura en América Latina: escenarios para un modelo de desarrollo no civilizatorio. *Memorias del XVIII foro de estudiantes latinoamericanos de antropología y arqueología-FELAA*. Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Chile. Pp. 329–340 <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10785>
- Allamand, A., Aparicio, S., Bernal, M. E., Caicedo, A., Currea, N., Domanski, D., & Villalobos, P. (2016). *Innovación social en Latinoamérica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Arbeláez Sánchez, L. C., & Betancourth González, V. (2018). Cartografía de las emociones Estudio de caso con niños y niñas de tercer grado del Centro Educativo Rural La Milagrosa (Municipio de La Ceja) en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Revista Cinde*. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2283>
- Arce, B., Prada, D. y Serrano, S. (2020). Los caminos desviados de la educación: Alternativas pedagógicas como crítica a la educación formal. *I + D REVISTA DE INVESTIGACIONES*, 15(1), 19-29.

- Arias Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación Y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Becerril-Carbajal, B. (2018). Crítica y propuesta de educación en Paulo Freire. *La Colmena*, (97), 109-118. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446356088007>
- Bernaola, G. (2016). Panorama actual de la Innovación Social en Latinoamérica. *Innovación social en Latinoamérica*, 21-27.
- Bonilla, R. (2012). *Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del departamento de Boyacá (Colombia)*. Universidad de Granada.
- Cabrero, B. G. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas": aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-17.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- CEPAL (2006). *Panorama Social de América Latina 2006*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
- Contreras, J. (2004). Una educación diferente. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 12-17.
- Contreras, J. (2010). *Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum*. En Gimeno Sacristán, J., Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid, España: Morata.

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

- Flórez, D. L. S. (2020). Programa lúdico-práctico de inteligencia emocional en preadolescentes del Centro Educativo Rural Bábega, del municipio de Silos: una estrategia de construcción de paz. *Revista Perspectivas en Inteligencia*, 12(21), 151-181.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1996). La garantía en el Estado constitucional de derecho (Doctoral dissertation, Universidad de Granada).
- Freire, P. (2019). Pedagogía de los sueños posibles: por qué docentes y alumnos necesitan reiventarse en cada momento de la historia. *Siglo XXI Editores*.
- Galeano Daza, L. M., & Hernández Rodríguez, N. (2019). La construcción del pensamiento histórico dentro de la pedagogía proyectiva: *Centro Educativo Libertad-CEL*.
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga* 1 (2), 48-69 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible: Introducción a las pedagogías alternativas*. Litera
- Gergen, K. J., & Davis, K. E. (Eds.). (2012). The social construction of the person. *Springer Science & Business Media*.
- López Vélez, A. L. (2016). Propuesta de modelo de evaluación de la Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR). *ESE. Estudios sobre educación*.

- Landini, F. (Ed.). (2015). *Hacia una psicología rural latinoamericana* (1.ª ed.). CLACSO.
- Martínez, D. J., Serna, J. S., & Arrubla, J. A. (2020). Educación rural y dispositivo evaluación en tiempos de 'COVID-19': voces de profesores de Matemática. *Revista latinoamericana de Etnomatemática*, 13(1), 86-103.
- Mateu, J. (2011). Circunstancias, retos y posibilidades de las escuelas alternativas. *Organización y gestión educativa*, 4, 17-20.
- Monedero, R. R. (2020). Construyendo Paz en las Aulas desde la Inteligencia Emocional. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*, 3(5), 31-48.
- Morales, A., y Lara, A. (2009). La pedagogía proyectiva: aproximaciones a una propuesta innovadora. *Pedagogía y saberes*, (31), 15-25.
- Moreno, L y Solano, H. (2020). *Inteligencia emocional en la enseñanza de las ciencias naturales en la educación media rural*. Facultad de Educación y Ciencias Humanas.
- Muñoz, N. y Vásquez, B. (2020). Actividades motrices en contacto con la naturaleza: una oportunidad en la educación rural para re-conectarnos con nuestro entorno. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(1), 53-67. doi: <https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.1.1742>
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Parra A., Mateus, J. y Mora, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y Nudos*, 6(45). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8320>

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

- Patton, M. (2011). *Developmental evaluation: applying complexity concepts to enhance innovation and use*. Guilford Press.
- Pereira, L.(2016). Sistematización Etnográfica. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- Plata, C. A. (2017). La administración y el proceso administrativo. *Universidad Jorge Tadeo Lozano*, 121.
- Quintana-Torres, Y. E. (2005). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281.
- Raczynski, D. y Román, M. (2016). Evaluación de la Educación Rural. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 7(3). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3098>
- Restrepo, B. (2006). Tendencias actuales en la educación superior: rumbos del mundo y rumbos del país. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(46), 79-90.
- Roa, J. (2017) La Innovación Social Educativa (ISE) como herramienta metodológica para la búsqueda de una educación con sentido. *Rev. Guillermo de Ockham*, 15(1), 109-117. doi: <http://dx.doi.org/10.21500/22563202.3108>
- Rodríguez, A. y Alvarado, H. (2008). *Claves de la innovación social en América Latina y el Caribe*. Cepal.
- Rosende, G. V. (2005). Emoción y Aprendizaje: Un Estudio en Estudiantes de Educación Básica Rural. *Revista Digital Erural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*.

- Rojas, L. V., Huamán, C. J. V., & Salazar, F. M. (2020). Pandemia COVID-19: repercusiones en la educación universitaria. *Odontología sanmarquina*, 23(2), 203-205.
- Salinas, R. S. (2010). Educación para el desarrollo: una mirada desde el sur por la construcción de una educación para el cambio. *Zona próxima*, (13), 92-115.
- Salmerón, S. (2010). Nuevas miradas educativas. Aportaciones de la educación social a las escuelas libres de Cataluña, Una alternativa profesional y pedagógica. VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas titulaciones y cambio universitario. Universidad de Alicante.
- Sandoval, C. H. (2020). La Educación en Tiempo del Covid-19 Herramientas TIC: El Nuevo Rol Docente en el Fortalecimiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje de las Prácticas Educativa Innovadoras. *Revista Docentes 2.0*, 9(2), 24–31. <https://doi.org/10.37843/rtd.v9i2.138>
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Soto Arango, D. E., & Molina Pacheco, L. E. (2018). La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 13(1), 275–289. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2018v13n1.2086>
- Valenzuela-Santoyo, A. D. C., & Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 228-242.

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

- Villar, J. P. (2013). La gestión educativa: Una visión hacia la formación docente. *Revista Motricidad y Persona: serie de estudios*, (12), 33-40.
- Villalba, C., & Carlos, E. (2012). Escolaridades alternativas en Bogotá, Sentidos emergentes en la práctica educativa. *Trabajo para optar al título de Sociólogo, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá*.
- Zamora, M. J. C. (2014). La creatividad y el emprendimiento en la enseñanza universitaria de hoy. *Escenarios*, 12(2), 64-75.



03



Apartado 03

Investigación y docencia
para la innovación social
en educación

Capítulo 1.

El caso de la maestría en innovaciones sociales en educación de UNIMINUTO

JUANITA REINA ZAMBRANO

JUAN JOSÉ PLATA CAVIEDES

“Conversar es quizá el mejor entrenamiento que puede tener un ser humano para ser un ser humano ... no recuerdo haber conversado mucho durante los veinte años que he pasado en las aulas”.

J. Wagensberg (2002).

La investigación que da sustento este escrito tiene como propósito explorar conceptual y prácticamente los fundamentos epistemológicos y pedagógicos que propician una docencia de excelencia en el ámbito de la innovación social en educación. Para tal fin, se adelantó una revisión bibliográfica acompañada de un ejercicio praxeológico sobre experiencias docentes y estudiantiles. De igual manera, este capítulo se apoya en la investigación subsiguiente que planteó: ¿Qué investigación y qué innovación propicia la realización de lo comunal?

Esta es una investigación situada que busca la pertinencia, esto es, incidir sobre su entorno cercano, que son las comunidades con las que se relaciona la Maestría en Innovaciones Sociales en Educación, las comunidades de la ciudad capital y en extensión, las comunidades y

regiones del país donde UNIMINUTO está presente. Se tienen en cuenta las dinámicas sociales, territoriales, políticas y culturales de nuestro devenir histórico como nación pluriétnica y multicultural, transida por múltiples conflictos y desigualdades. Esto produce el reto de pasar del círculo vicioso de la violencia, la exclusión y la dominación al virtuoso de la inclusión, la participación y la ciudadanía. Este reto demanda conocimiento comprometido con la vida, con el futuro y con las comunidades y tener consciencia de la época que nos ha tocada vivir.

¿Qué investigación y qué docencia demanda la innovación social en educación? ¿Qué investigación y que innovación propician la realización de lo comunal? Son el par de preguntas de las que se hace cargo el presente capítulo de investigación.

La investigación académica permite explicar fenómenos y hechos sociales, pero se ha mostrado poco eficaz en el proceso de transformar vidas, en encontrar caminos que permitan el fluir vital y conversacional entre ciencia y vida, entre el mundo del conocimiento y el mundo de la vida. En nuestro medio, Fals Borda y Paulo Freire abrieron sendas liminales en la investigación con la comunidad, en comunicar el mundo de la academia y el mundo de las comunidades. A pesar de ello, no contamos con los conceptos, los métodos y la manera de abordar problemas que propicien la emergencia de una investigación y una docencia que propicien la realización de lo comunal. Los trabajos de los que dan cuenta este capítulo contribuyen a llenar tal vacío.

En la primera parte del escrito se desarrollan elementos de contexto y algunos conceptos que apoyaron o que se desarrollaron en el proceso de investigación. En la segunda se destacan los principales aspectos asociados con la investigación y la docencia, para concluir con algunas reflexiones sobre las perspectivas futuras y la relevancia de la investigación y la innovación social en educación para la realización de lo comunal.

Contextos y conceptos

Sin tener en cuenta el devenir de las instituciones en lo nacional, lo regional y lo local, sin dar cuenta de las manifestaciones de la cultura y sin las transformaciones adecuadas en el sistema de educación no es posible permanecer como sociedad viable. La dimensión territorial de las capacidades de generar, adaptar, transformar y usar conocimiento es crítica.

Un aspecto clave en esta perspectiva es garantizar a las sociedades la capacidad de pensar por sí mismas (nacional, territorial, local y comunal). Esto requiere estrategias que propicien la memoria social, la construcción de la identidad y la preservación de la historia. Los archivos, los museos, todos los mecanismos generadores y preservadores de identidad cultural son cruciales, no solo como fuentes de investigación, sino como patrimonio vivo. La educación es la piedra angular en este proceso. Varios investigadores en el tema de la enseñanza de las ciencias sociales han destacado lo relevante que es para la sociedad reconocer la manera como se enseñan los diversos saberes, en particular la historia y la geografía, las ciencias, los valores, la forma como se recuperan la historia oral y las tradiciones. En el devenir de las instituciones, se construyen propósitos y habilidades.

En el caso colombiano, existen varios ejercicios de reflexión estratégica que se han ocupado de señalar los principales dilemas sociales que enfrentamos como sociedad. Entre estos retos cabe señalar, el de la gobernabilidad, expresado en una sociedad civil débil y en una escasa capacidad de las instituciones para garantizar la construcción de bienes públicos; el reto de la pobreza y la deuda social; el creciente deterioro de la naturaleza producto de la presión sobre los recursos naturales por pobreza, guerra y cultivos ilícitos; la difícil inserción internacional, con deterioro de los pilares que habían sostenido la economía (crisis cafetera,

proceso de desindustrialización, desempleo, etc.); las dificultades de la integración nacional, las desigualdades regionales y la debilidad de las estrategias para superarlas y la precariedad en nuestra capacidad científica y tecnológica (Gómez-Buendía, 1999). Sin embargo, a la vez nos caracteriza una solidaridad y creatividad inimaginable. Estamos frente al reto de construir caminos de esperanza. La crisis es un riesgo y una oportunidad. Solamente a través del conocimiento y la apuesta por el saber incorporado y en los aprendizajes sociales será posible llevar a cabo las posibilidades que tenemos como nación y, ante todo, como humanidad.

El concepto de cultura vivida es crucial (el tiempo y espacios vividos) porque se debe considerar la pertinencia del conocimiento, de las agendas y preguntas de investigación en relación con el lugar. De acuerdo con Escobar (2000), podríamos señalar la necesidad de conocer el lugar del conocimiento en la sociedad colombiana, en sus regiones, así como la necesidad del conocimiento del lugar, de nuestra sociedad, su diversidad regional, étnica, sociocultural, productiva y reproductiva. La cultura deja de ser ese lugar trascendente, para devenir un resultado emergente de la interacción humana, una expresión de la estrategia adaptiva y de la convivencia de los seres humanos en el entorno. Hablaríamos de diversidad de manifestaciones culturales, de lenguas y dialectos. Como lo indica Maturana (1990), cultura como la red de conversaciones en que vivimos.

El diálogo de saberes y el reconocimiento de otras formas de producir y generar conocimiento pertinente para la sociedad deben ser preocupaciones de una agenda de investigación para la innovación social y educativa. Temas como la etno-educación o el etno-desarrollo se constituyen en preocupaciones básicas. Los saberes de las comunidades ancestrales, así como los desarrollados por las agrarias, campesinas, de pescadores o de los habitantes urbanos. El desarrollo de metodologías y aproximaciones conceptuales que soporten el desarrollo de innovaciones sociales y educativas y permitan sortear las diferencias y el conflicto con base en el diálogo, el reconocimiento mutuo, adquieren vital importancia.

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

El caso de la maestría en innovaciones sociales en educación de UNIMINUTO

En el afán eficientista del espíritu de la época, parece que cobra sentido solo aquello que atienda una necesidad inmediata, aquello que se lleve al mercado. Esto puede generar un sesgo contra la investigación en las ciencias sociales, las humanidades, la educación y la creación artística por su aparente inutilidad. El reto para la investigación social y educativa, en nuestro caso, no es tanto el de los universales como el de poder dar cuenta del devenir de nuestras instituciones, nuestra historia, luchas, victorias y tragedias. La ciencia social y educativa es ciencia y social y no puede dejar de ser ambas. De allí que el conocimiento sobre lo social y lo educativo deba ser:

- **Conocimiento situado.** Se trata de producir un conocimiento pertinente y con sentido, que responda al momento histórico, a la situación en que nos encontramos, a los retos y futuros posibles del mundo que habitamos y nos habita, del cual somos parte y del cual debemos dar cuenta, hacernos responsables.
- **Conocimiento incorporado.** Una investigación que tenga como fin la vida vivida con sentido, que tenga como horizonte su incorporación al saber-hacer de la gente. Un conocimiento dialógico que articula pensamiento y acción, espíritu y naturaleza, un conocimiento centrado en la praxis sociocultural.
- **Conocimiento implicado.** Un conocimiento que permea las diversas esferas de la vida, en el cual se tiene la capacidad generativa del lenguaje, el poder transformador de la palabra, de la acción, de la convivencia entre iguales. Un conocimiento que se transforma en cultura vivida, en matriz sociocultural. Un conocimiento emancipador.

Hoy se abren debates importantes sobre la necesidad de un nuevo contrato social de la ciencia que señalan lo inadecuado de hablar de esta como un método y manera única de producir conocimiento, para destacar la diversidad de caminos por las que puede ser generado, así como la

indicación categórica de que todo conocimiento es local y todo saber es situado. Se destaca la diferencia y necesidad de reconocer la importancia de las rupturas epistémicas en los contextos locales y globales en la generación, apropiación y uso del conocimiento. En buena parte se abandona el sueño hegemónico de la razón y de las relaciones verticales entre sujetos y objetos de estudio, para destacar la preocupación por las implicaciones éticas, estéticas, culturales, de género y ambientales de la investigación.

Quizás uno de los retos más importantes desde la perspectiva del conocimiento sea revisar el tipo de preguntas que nos estamos formulando en investigación básica y aplicada, en relación con el devenir de nuestras instituciones, la cultura y la sociedad. ¿Qué tan pertinentes son los conocimientos que producimos, circulamos y consumimos?

La investigación en la MISE

La maestría en Innovaciones Sociales en Educación de la Facultad de Educación (MISE) de UNIMINUTO surgió como una innovación educativa que se propone explorar diferentes tipos de pedagogías que buscan la comprensión, a partir de relaciones educativas dialógicas, de nuevas formas de asumir la educación. Esto se lleva a cabo mediante la gestión y el liderazgo de proyectos innovadores que propicien la creación de nuevas experiencias, arreglos institucionales, formas de conocer y hacer, que incentiven la emergencia de innovaciones sociales en educación para transformar la vida de los participantes y de las comunidades.

Las innovaciones sociales en educación emergen de la interacción del ámbito educativo con otros de lo social. Estas son aquellas que tienden a la solución creativa de problemas sociocognitivos, educativos y prácticos de las comunidades, las organizaciones o las personas, que solo pueden ser mitigados, resueltos o disueltos mediante el compromiso y la participación de las comunidades. Se trata de problemáticas en las

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

El caso de la maestría en innovaciones sociales en educación de UNIMINUTO

que las formas tradicionales de intervención se han mostrado ineficaces, dado que encierran errores epistemológicos, de diseño y de gestión. En especial, porque son formas ciegas a los saberes de las comunidades. Esta ceguera es producida por nuestra obsoleta mentalidad de mercado, como diría Polanyi (2004), reflejada en los métodos burocráticos de abordar los problemas. La innovación social en educación no es posible sin cambios profundos en las bases epistemológica y pedagógicas de la acción social.

Una investigación conducente a generar innovaciones sociales educativas y pedagógicas para la innovación social, o el desarrollo de innovaciones sociales enfocadas en mejoras en lo pedagógico y lo educativo. Se debe propiciar la transformación de situaciones y formas de vida, en procura del desarrollo humano y social sustentable. De igual manera, es un trabajo conducente a crear maneras novedosas de abordar los problemas o retos de la investigación. Se busca resolver dichos problemas bajo innovaciones epistemológicas, teóricas, conceptuales y metodológicas que fundamenten estas maneras emergentes de vivir del quehacer educativo, pedagógico, docente e investigativo.

Investigar es un proceso reflexivo, interactivo y conversacional. Como el habla, investigar se aprende porque se vive entre quienes quieren hacerlo, es decir, se aprende en la relación fecunda entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción. La investigación es la acción humana desplegada junto a otros seres humanos que produce conocimiento sobre nosotros mismos, nuestro entorno y los fenómenos que nos rodean y nos inquietan. Sin inquietudes, curiosidad y el deseo de conocer, saber y transformar, es imposible que se pueda trasegar por los campos de la construcción, producción, circulación y uso de los constructos culturales que requerimos para ser y estar en este mundo que nos cuestiona, nos confronta e invita a conocerlo y reconocerlo. El conocimiento es el producto de la capacidad reflexiva del devenir humano que somos, que permite poner en contexto el mundo que emerge en nuestros modos de convivir.

El desarrollo humano y social sustentable, como un amplio campo de investigación, ha sido privilegiado en el sistema de investigaciones de UNIMINUTO. Todas las actividades de investigación, desarrollo tecnológico e innovación apuntan al desarrollo integral de la persona humana y de las diversas comunidades que configuran nuestra nación. Una de las líneas institucionales de investigación es Educación, Transformación Social e Innovación. Entre los propósitos de esta línea, se encuentra el promover las innovaciones educativas tendientes al logro de las transformaciones sociales y productivas que apunten al desarrollo humano y social sustentable. Otra finalidad, que complementa la anterior, apunta a aquellas investigaciones que propician el desarrollo de la persona humana, sus potencialidades, su espiritualidad, sus competencias y habilidades, la autonomía del sujeto individual y colectivo. Igualmente, se busca propiciar la investigación en temas como la educación para el desarrollo y educación para la convivencia, donde se expresa la relación básica entre educación y transformación social (UNIMINUTO, 2012).

Una investigación conducente a generar innovaciones educativas y pedagógicas para la innovación social, la transformación de situaciones y formas de vida (en procura del desarrollo humano y social sustentable) demanda un trabajo conducente a producir nuevas y novedosas maneras de abordar los problemas y resolverlos. Es decir, se busca favorecer la construcción de lo comunal y generar respuestas situadas y apropiadas. Se procuran, así, innovaciones conceptuales y metodológicas de fundamentaciones epistemológicas y teóricas, que redunden en las maneras de vivir y en el quehacer investigativo.

Con estas investigaciones se responde la inquietud sobre qué tipos de concepción de la educación y la pedagogía son pertinentes para este propósito. De igual modo, se fundamenta, desde la epistemología y la pedagogía, el tipo de educación y pedagogía social necesarios para promover, a partir de la investigación, la innovación, la inclusión y la transformación sociales. Esta fundamentación es un reto investigativo importante de asumir y resolver.

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

El caso de la maestría en innovaciones sociales en educación de UNIMINUTO

La maestría en Innovaciones Sociales en Educación tiene de pilar a la investigación, tanto en la formación de los nuevos maestros como en la producción de conocimiento en el ámbito de las innovaciones sociales en educación. En el desarrollo de la actividad investigativa, en sus primeros años, se entretajan dos acciones relacionadas: la formación en investigación a través de los proyectos de los maestrandos y los proyectos de investigación adelantados por los profesores apoyados en la convocatoria de proyectos disciplinares de la Sede Principal de UNIMINUTO. En la siguiente sección se describen dichos procesos.

La investigación formativa

La maestría tiene tres énfasis de profundización, u opciones de investigación para los participantes del programa de formación: a) inclusión, b) innovación educativa y c) gestión de proyectos e instituciones innovadores. La formación en investigación se brinda desde el primer semestre con la formulación del proyecto de trabajo de grado, seguido por un seminario de profundización de los aspectos teóricos y de pensamiento en los educativo, lo pedagógico y las innovaciones sociales en educación relacionada con las propuestas de investigación. Luego se desarrolla en un tercer seminario sobre aspectos metodológicos y herramientas de investigación, para culminar con el seminario de grado.

En este primer balance de la maestría se pone en evidencia la necesidad de algunos cambios formales y otros de fondo en el área de investigación. La necesidad surge de la manera como avanzan los proyectos de los participantes. Si bien se trabaja una idea de proyecto en primer semestre, no se logra su formulación en este lapso. De otra parte, el diseño de los contenidos del área de investigación se agenda para los tres primeros semestres, lo que deja uno más para la ejecución de la investigación. Se viene trabajando en el entretajido de la malla curricular y sus tres pilares, lo que demanda el desarrollo de innovaciones pedagógicas. Un buen ejemplo de tal actividad es el seminario colegiado,

presentado en otro aparte de este libro. Además de estos avances, es necesario densificar las interacciones entre las diversas experiencias de investigación, con las comunidades y el desarrollo de una fortaleza conceptual y metodológica apropiadas para la investigación y la innovación social. Todo esto busca consolidar el ámbito de las pedagogías y las innovaciones sociales en educación para la transformación personal, social y comunitaria.

Las dificultades de los estudiantes en la estructuración de sus propuestas tienen múltiples orígenes. En buena parte, puede identificarse la poca o inexistente experiencia investigativa, el poco conocimiento del campo de investigación, dominio de resultados de investigación, interacción con investigadores poco usual, ausencia de la práctica de formularse preguntas orientadoras y bases conceptuales poco estructuradas. Si bien existen participantes con una rica experiencia docente, la reflexión sobre la práctica y su sistematización no son el rasgo dominante. Otro aspecto que pesa es la poca destreza en la escritura y en la lectura de material académico. También se encuentran restricciones de tiempo y los cortes en las interacciones con el docente a lo largo del desarrollo del proyecto. De igual manera, una dificultad adicional es el hecho de que los currículos del área se han desarrollado sobre la marcha, que se han presentado dificultades derivadas de la gestión de la investigación con los formatos, productos y mecanismos de seguimiento y evaluación de los avances de los proyectos.

La investigación de los profesores

Como se indicó, la maestría está en proceso de concluir un proyecto disciplinar que tiene por objeto indagar sobre la fundamentación epistemológica y pedagógica de la investigación en torno a la innovación social en educación. Este trabajo ha permitido abordar los conceptos de innovación, innovación social, innovación social educativa y sus implicaciones para la investigación y la docencia. De igual manera, ha permitido profundizar en la experiencia de UNIMINUTO en estos ámbitos.

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

El caso de la maestría en innovaciones sociales en educación de UNIMINUTO

Los capítulos publicados en este libro son resultado de un esfuerzo investigativo adelantado durante el transcurrir de la maestría. De igual manera, esta actividad de investigación apoyó la reflexión sobre las implicaciones que tiene junto con las prácticas docentes y el desarrollo de la investigación formativa.

Este proceso investigativo deja enseñanzas que deben retomarse. Como sucede en el orden nacional, los grupos de investigación no han logrado un nivel de organización que les permite desarrollar una agenda propia, y sus iniciativas de investigación están al vaivén de las convocatorias que se ofrecen en el entorno. Es necesario trabajar en el desarrollo y consolidación de una agenda de investigación propia, que visibilice la investigación desde la innovación social en educación. Debe buscarse garantizar la actividad de investigación pertinente y situada, que propicie la consolidación de un centro de investigación en innovaciones sociales y pedagogías otras. Las experiencias en este campo podrían orientarse en esta dirección para garantizar una actividad duradera y sólida en investigación e innovación, que propicie una participación fecunda de las comunidades.

Consideraciones sobre la investigación para la innovación social en educación

La investigación y la innovación en este campo de estudio se dirigen a promover la generación de un conocimiento situado, pertinente e implicado que se incorpora al saber hacer de las personas y las comunidades. Se trata de un conocimiento con el que se busca propiciar el desarrollo humano y social sustentable, las pedagogías en plural, al reconocer la diversidad epistémica de la manera como nos enfrentamos al mundo con sus retos y posibilidades y al resaltar la pluralidad de mundos y culturas que conformamos en nuestro devenir como humanidad. Las innovaciones sociales en educación se desarrollan en la apuesta por un conocimiento para la acción, el cambio y la transformación social.

En sus desarrollos, la investigación en la Maestría se alimenta y nutre la producción académica del grupo de investigación Innovaciones educativas y transformación social, uno de cuyos productos académicos es el diseño y puesta en marcha de la MISE. En este proceso, en el programa se han venido perfilando tres ámbitos de investigación nuevos: a) las pedagogías emergentes, b) las innovaciones sociales en educación y c) la interculturalidad.

a) Las pedagogías emergentes.

Reconociendo la importancia y la relevancia que para el modelo pedagógico de UNIMINUTO tiene la praxeología, la MISE como lugar académico y de investigación promueve la generación de espacios de conversación e investigación que permitan conocer, apropiar y desarrollar los aportes que se vienen dando en el ámbito de la investigación pedagógica y educativa. En especial, abre espacios de encuentro y conversación con las pedagogías "otras" y con las corrientes críticas en pedagogía.

b) Las innovaciones sociales en educación.

Nos referimos a la investigación y la innovación que en el ámbito de la educación propicia la coproducción de conocimiento y la impulsar las facultades y capacidades de las personas y las comunidades, para propiciar mejoras en sus condiciones de vida y bienestar. Nos referimos a las investigaciones e innovaciones que genera lo comunal, así como la auto-realización de los sujetos que las conforman. Los tres énfasis de la maestría son: a) Inclusión social, b) Innovación educativa y, c) gestión social de la educación. Todas estas se relacionan con este ámbito de investigación. Las comunidades que privilegia el desarrollo de este campo de estudio son las educativas, étnicas, populares y las emergentes en torno a problemáticas socioeducativas en contextos diversos.

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

El caso de la maestría en innovaciones sociales en educación de UNIMINUTO

c) Interculturalidad.

Centrada en la necesidad del diálogo interepistémico e intercultural, la MISE propicia espacios para el diálogo de saberes que parte del respeto y reconocimiento de la diversidad humana, como pluriversidad, en contraposición a la visión hegemónizante occidental que quiere ver una historia, la de la razón, la de la ciencia moderna, la del Estado nacional. Aquí reivindicamos las expresiones vivas de la cultura y la emergencia de lo comunal, con la diversidad de pedagogías otras y de cosmovisiones.

Estos tres ámbitos de investigación y docencia se encuentran en desarrollo. En la medida que se consoliden, estructurarán ámbitos de investigación y desarrollo con mayor claridad. Por lo pronto, se identifican como horizonte plausible de investigación, innovación y docencia.

El desarrollo de la investigación y la docencia para las innovaciones sociales en educación privilegian enfoques como los propuestos por la pedagogía praxeológica basada en la reflexión permanente sobre la práctica, así como en los enfoques de investigación basada en la comunidad (*Community Based Research, CBR*). Estos son propios de la investigación acción participativa con sus desarrollos y avances conceptuales y metodológicos, que buscan explorar los aportes del pensamiento de diseño, y las sugerencias de Escobar (2016) en relación al diseño para la transición apoyado en Manzini (2015). Por otra parte, se encuentran los aportes y sugerencias del pensamiento decolonial y el feminismo (Wash, 2013).

La docencia en la MISE

La actividad docente de la maestría en Innovaciones Sociales en Educación se fundamenta en la pedagogía social y la praxeología pedagógica como parte del modelo pedagógico de UNIMINUTO. El programa se

estructura a partir de una apuesta socio-crítica, anclada en el diálogo entre el saber académico y aquel conocimiento emergente de los contextos socio-culturales de las diversas comunidades que conforman y configuran nuestra manera de vivir en este mundo (comunidades populares, étnicas, generacionales, etc.).

En la praxis de la maestría se habla de pedagogías en plural. No hay una única manera de dar cuenta del hecho educativo. Como sugiere Maturana (1990), educación es transformación en la convivencia. Mal haríamos en seguir imponiendo la perspectiva de educación de la ilustración y de la industrialización. El devenir humano y social es más rico y complejo, no se puede reducir al *homo economicus*. La educación debe ser producto de un acto de amor, por tanto, un acto liberador (Freire, 1997a). La educación debe propiciar la autonomía del sujeto individual y colectivo (Freire, 1997b) y el desarrollo de las capacidades de los sujetos (Nussbaum, 2012).

Freire (2016) en su praxis, apeló a la pedagogía dialógica, centrada en el reconocimiento del otro de forma legítima, que parte de la aspiración a la libertad y la concientización sobre su valor y necesidad para devenir mejores seres humanos, para vivir mejor con plena consciencia de nuestros derechos y deberes. Una pedagogía centrada en el diálogo crítico y comprometido con la vida. Las prácticas, conceptos y experiencias de vida de Freire y Fals Borda son un referente para armar ese tejido conversacional que demanda el momento presente de América Latina en la búsqueda de abrir caminos a nuevas utopías y esperanzas para nuestro futuro compartido como parte del sur contrahegemónico.

Los enfoques educativos centrados en la relación entre lo educativo y lo social, entre lo pedagógico y la acción social colectiva, demandan un tipo de praxis educativa clara y distinta de los tradicionales centrados en lo cognitivo y la transmisión de instrucciones y saberes instrumentales. Se trata de una demanda por crear ambientes de aprendizaje que propicien el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad creadora e

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

El caso de la maestría en innovaciones sociales en educación de UNIMINUTO

innovadora de docentes y discentes. Se requiere propiciar y promover la comunicación activa y fecunda entre instituciones educativas y entorno social, entre los actores educativos y las comunidades. Se demanda el privilegio del despliegue de la autonomía, la emergencia de nuevas subjetividades y la relación dialógica entre educación, política y ciudadanía.

La pedagogía social y la pedagogía praxeológica constituyen el sello distintivo del Proyecto Educativo Institucional de UNIMINUTO. Este está en conversación con las pedagogías y perspectivas en educación que buscan privilegiar el pasar de una vida menos humana, a una vida más humana, en una apuesta por el bien vivir, por la vida buena. Así, son relevantes las pedagogías otras, de la madre tierra, las pedagogías críticas, del sur. En suma, las pedagogías para la innovación social tienen que ser situadas, emancipatorias, dialógicas, críticas, basadas en la pluri-versidad, la concordia, la participación, la autonomía.

La docencia en la MISE se ha venido desarrollando como una práctica. Con el paso de los semestres se ha visto la importancia que tiene basar las apuestas pedagógicas en una perspectiva dialógica y participativa. De esta experiencia han surgido una serie de recomendaciones e invitaciones que vale resaltar.

- a) La importancia de poner a conversar distintos componentes de la malla curricular con las expectativas y experiencias de los estudiantes.
- b) La necesidad de entretener conversaciones con los diversos componentes de la malla curricular, de modo tal que se conviertan en un campo de construcción de preguntas y situaciones problematizadoras que ligen los principios epistemológicos y pedagógicos con la innovación, la inclusión y la gestión de proyectos e instituciones innovadores.
- c) Sistematizar y continuar tejiendo las relaciones entre los temas de interculturalidad, praxeología, innovación social, creatividad y gestión con los procesos de formación de competencias investigativas.

- d) Desarrollar espacios académicos permanentes de modo que los estudiantes de último semestre sean corresponsables de un seminario semestral en el que se propicie la presentación de los trabajos de investigación de los profesores y de los maestrandos y, de ser posible, contar con invitados externos.
- e) A partir de las experiencias de investigación, promover una red de investigadores en pedagogías e innovaciones sociales en educación.

Consideraciones finales. Hacia una investigación y una docencia para la construcción de lo comunal

La investigación adelantada durante estos años nos permite contar con un adecuado balance de la praxis de la maestría. Mediante un ejercicio praxeológico, en el que se adelantó una reflexión permanente sobre la práctica se pueden resaltar la bondad y la pertinencia de esta innovación educativa que es la maestría en Innovaciones Sociales en Educación. Pertinente por su enfoque pedagógico como investigativo. Innovadora por la apuesta sobre ese nuevo ámbito de investigación y docencia: las innovaciones sociales en educación. Es una innovación que se puede resaltar luego del ejercicio minucioso bibliográfico sobre innovación, innovación social e innovación social en educación, donde se destaca la casi nula presencia de investigaciones y producción académica que relacione los dos conceptos: innovación social y educación.

La investigación ofrece una primera conceptualización de lo que sería lo propio de una innovación social en educación:

Definida como aquella innovación que se da en el ámbito educativo basada en la relación Yo-Tú y no en la relación Yo-Eso, por tanto, se centra en el lazo social, el afecto, la solidaridad y no en la dominación, ni la explotación ni la cosificación del otro. Una innovación que propicia la emergencia

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

El caso de la maestría en innovaciones sociales en educación de UNIMINUTO

del sujeto individual y colectivo, su capacidad de agencia y la autonomía para construir y gestionar sus sueños, su accionar presente y sus devenires futuros. Una innovación que propicia volver a la trama de la vida y superar los dualismos propios de la modernidad, la separación ente espíritu y naturaleza, entre hecho y valor, entre mente y cuerpo, una innovación que propicia la realización de lo comunal. (Mendiwolso-Bendek, *et. al.*, 2020, pp. 32-33).

Se trata de enfatizar en las relaciones más que en las estructuras, en los procesos más que en los propios resultados, en la manera como devenimos en el proceso de resolver y disolver las situaciones problemáticas que confrontamos como personas o como comunidades de personas que comparten un tiempo y lugar en un mundo que emerge de nuestro vivir juntos. Allí, como lo señalan Buber (2013), Maturana (1991), Freire y Shor (2014) y Bateson (1980), las emociones están en la base de nuestra capacidad de actuar y atraviesan la acción social. El amor es la emoción que propicia el conocer, el explorar y el aprender, contrario al miedo y el temor.

A partir de los aportes que se derivan del área de los estudios de innovación y del área de los estudios culturales y decoloniales revisados en el proyecto, se puede indicar que existe un amplio campo de investigación y de preguntas novedosas que enriquecen lo que se busca en investigación y en docencia para las innovaciones sociales en educación. En definitiva, no se trata de escoger en educación entre Skinner o Rosseau o entre razón y emoción. Como señala Bateson (1980), respecto de la tensión entre propósito consciente y naturaleza, coincidimos en que el solo rigor es la parálisis mortal, pero la sola imaginación es la insania. Además, no se trata de plegarse hacia las posturas más radicales de las corrientes de pensamiento decolonial, como tampoco a las perspectivas más utilitaristas de los estudios de innovación.

Hay un camino por explorar que permite conciliar ambos campos. Esto ya lo propuso, en alguna medida, Escobar (2016), cuando invitó a dialogar los aportes en el ámbito del diseño para la transición (Manzini, 2015) y las experiencias que se dan en los movimientos sociales de resistencia del pacífico colombiano. En el fondo, es preguntarse por cómo poner a conversar el área de la innovación social con el área de los estudios decoloniales. En el desarrollo de la actividad de investigación y la tensión indicada se abordó y se avanzó en la pregunta: ¿qué investigación y qué innovación propician la emergencia de lo comunal? Estas son unas consideraciones preliminares, que de algún modo quieren marchitar la frescura que subyace a la pregunta porque no hay una única respuesta o un único camino.

La reflexión acerca del tema de la investigación e innovación para la realización de lo comunal conlleva pensar, por un lado, sobre las diferentes relaciones que se entretajan entre la investigación y las posibilidades que se abren paso a partir de fundamentos enraizados en el campo de la investigación social. Por otra parte, invita a pensar la innovación como ese gran engranaje que nos posibilita conjugar de manera armónica los tejidos que surgen en dicha simbiosis, para conformar un todo que se permea, acomoda y muda en consonancia con las dinámicas complejas y etéreas que demarcan la naturaleza de las poblaciones.

Con base en esta simbiosis se han desarrollado diferentes planteamientos, metodologías, enfoques, perspectivas, propuestas, que aportan y consolidan el campo de saber en la investigación social. Desde allí se generan cuestionamientos acerca de cómo continuar en la construcción desde paradigmas existentes y emergentes que conjuguen y fortalezcan los puentes necesarios para interconectar de manera armónica lo comunal y la investigación.

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

El caso de la maestría en innovaciones sociales en educación de UNIMINUTO

Diversas posturas han orientado el devenir de las investigaciones en el campo social. Numerosos estudios avanzan en la producción de sentidos como configuración de la comprensión de sí, del otro, del mundo, como una forma de comprender la realidad sin la pretensión de transformarla, sino como un espacio de actuación que nos permita reconocer la esencia de nuestro devenir humano. La contracorriente que imponen las dinámicas arraigadas en la actualidad, desprendidas de los mecanismos neoliberales que demarcan el futuro de las sociedades donde prima lo globalizado, la homogeneización a partir de pensamientos únicos que naturalizan las exclusiones y la injusticia social, sobre la base prima del desarrollo, tienden a anular las posibilidades de pensarnos basado en lo común como práctica social. Esto nos lleva a producir posibilidades de construcciones otras como respuesta antihegemónicas y basadas en diversos modos de conocimiento para interpretar distintos modos de comprender la vida.

Dichas dinámicas sociales globales han fortalecido el desarrollo asociado a concepciones económicas y tecnológicas que acrecientan las brechas de desigualdad, exclusión, polarizaciones políticas, fortalecimiento de la extrema derecha y deterioro del medio ambiente. Esto se asocia a la idea del desarrollo sostenible centrado en el ser humano, que se espera redunde en procesos individuales de mejoramiento de la calidad de vida y relega a un segundo plano la conciencia colectiva y de la construcción de todos para todos desde el nosotros. Allí, las formas particulares y propias de construcción del conocimiento se difuminan bajo las tendencias que resaltan el conocimiento como un valor por gestionar a partir de parámetros metódicos y sistemáticos, planificados, que brindan respuestas acordes a estas dinámicas universalizadas.

Esta problemática ha privilegiado la construcción de conocimiento asociada a la comprobación o verificación de hipótesis que miden la realidad con visiones objetivas, fundamentada en paradigmas positivistas,

que postulan el desprendimiento de las subjetividades del investigador y del investigado. Dicha forma de conocimiento posiciona a los sujetos como neutros, con intenciones parcelarias, analíticas, explicativas o descriptivas, que buscan dar respuesta a los fenómenos sociales mediante generalizaciones estáticas que universalizan los constructos sociales a partir de relaciones homogéneas o complementarias.

Entre estas tensiones, la investigación y las metodológicas de las ciencias sociales avanzan en el estudio de las posibilidades que presentan los desafíos externos y propios, como forma de problematizar y desnaturalizar las prácticas y construcciones de conocimiento. Estas últimas producen procesos de habituación frente a las conductas automatizadas establecidas culturalmente en los consensos creados por la sociedad.

Estas formas emergentes de asumir y producir el conocimiento tienen como base de acción nuevas condiciones históricas, donde se entra a cuestionar la objetividad como característica separable al ser humano, según Huanacuni (2015) solo permite una simple aproximación y no una interacción con el conjunto. Dar por hecho que existen partes *fuera de* reafirma formas de evasión, ya que ninguna persona que se aproxime a algo o alguien deja de inferir en ello e inevitablemente lo altera. Por tanto, se tiene que asumir la responsabilidad de esa relación; la vida florece cuando hay diálogo, comprensión, complementación, reciprocidad y deliberación.

El reconocimiento de la vida, sea grupal, comunitaria o institucional, es un nicho para la generación de conocimiento, gracias a características y condiciones como la historicidad, la espacialidad, incertidumbre, el inacabamiento, la complejidad y dinamicidad, entre otros. Todas estas dan cuenta de particularidades temporales y espaciales que señalan el carácter situado del conocimiento y, por ende, su particularidad. Esto permite posicionar el conocimiento como una práctica vital ubicable,

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

El caso de la maestría en innovaciones sociales en educación de UNIMINUTO

donde se establecen hechos y eventos que contextualizan la construcción social de conocimientos. Asumir la construcción de conocimiento como una práctica social desde la vida y una perspectiva humana, y a partir de la relación del conocimiento con el vivir, debe estar permeado por prácticas reflexivas sobre contextos, acciones y relaciones entre sujetos y con el ambiente, Ghiso (2012).

El reconocimiento de la condición singular que demarca los procesos investigativos en las ciencias sociales implica cuestionarnos sobre las relaciones epistemológicas, metodológicas y disciplinares que rodean el quehacer científico. Esto permite establecer formas de abordar y construir el conocimiento con base en perspectivas dialógicas, que abran paso a posibilidades investigativas desde las experiencias de vida cotidianas de los sujetos implicados, como recurso fundamental para el conocimiento de las múltiples realidades.

Lo anterior implica señalar la importancia que adquiere, en esta perspectiva, el carácter dialógico y co-construido, inherente a estos procesos de reconocimiento y construcción del conocimiento. Con ello se puede otorgarle un gran peso a las dinámicas socioculturales, que permita a los sujetos identificarse, reinventarse, organizarse, configurarse mediante procesos de apropiación situados que propician el encuentro y construyen comunidades en torno a objetos de cuestión comunes, que invitan a generar relaciones otras mediante la reelaboración conjunta de nuevos sentidos y significados. Cieza (citado en Ramírez, 2017) reconoce el desarrollo comunitario como una aspiración de cualquier proyecto social, político, económico o educativo, de base democrática, que tiene como propósito reducir las desigualdades y atender sus necesidades básicas para el bienestar de todas las personas. Este autor también afirma que este tipo de investigaciones deben ser construidas desde abajo para crear rupturas con los esquemas homogeneizantes y verticales.

Esta perspectiva epistémica y metodológica posiciona a los sujetos como el eje de los procesos de investigación a partir de sus formas particulares de comprender el mundo. Se enfatiza en su participación como sujetos sociales y políticos, que cuestionan y se apropian de las realidades, de los hechos, situaciones, experiencias, vivencias, para convertirlas en conocimientos permeados desde lo subjetivo, lo cultural, lo social y emocional. Son sujetos que exploran su realidad como base para la problematización y suscitar su autoconfianza y voluntad. De esta forma, pueden participar en su desarrollo y destino, al ser capaces de autoasistirse y satisfacer sus propias necesidades (Cieza, 2006).

Esta simbiosis entre el mundo investigativo y el ámbito comunitario conlleva un gran desafío para la academia, cuyas prácticas están establecidas bajo parámetros metodológicos rígidos y formalismos técnicos que buscan dar respuesta a las demandas mercantilistas de la gestión de la investigación e imposibilitan aperturas epistémicas y diversas formas de leer, interpretar, construir y comprender el mundo. En concordancia con Weyland, (2007) no es una tarea nada fácil navegar entre dos mundos, cuyas prácticas metodológicas e ideologías son difíciles de alienar. Según Mires (2002), liberar a la ciencia de la ideología es una tarea que corresponde a quienes hacen ciencia o escriben sobre ciencia. Se trata de una tarea difícil si se tiene en cuenta que las ideologías se incrustan en las propias instituciones científicas. Para la autora, el estudio de lo cotidiano es clave para entender lo macrosocial, donde el investigador debe hurgar a partir de sus subjetividades y controlar o romper con las relaciones de poder entre él y los investigados.

Posicionar dichas dinámicas, como posibilidad inmanente para la construcción de lo comunal, requiere del reconocimiento de las prácticas sociales y de la cohesión comunitaria como fuente y base para generar procesos investigativos horizontales que sean parte fundante de la consolidación de nuevos paradigmas mudables. Se deben orientar el quehacer

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

El caso de la maestría en innovaciones sociales en educación de UNIMINUTO

académico en consonancia dialógica con las posibilidades comunales y el desencadenamiento y la promoción de mecanismos y procesos de participación y autoorganización de los grupos sociales con base en sus propias realidades y cambios. Así se pueden usar los recursos propios existentes o la creación de nuevos e incluso su articulación con otros de carácter extracomunitario (Cieza, 2006).

Estas construcciones participativas significan diálogos e intercambios, dependientes de condiciones particulares históricas y contextuales, que se pueden concretar en cuanto las comunidades cuenten con posibilidades reales de mirar hacia adentro. Se debe conceder la importancia relevante a los conocimientos propios y posicionarse como un proceso permanente, una forma flexible y adaptable de organización comunitaria y social, que ayuda a buscar la pluralidad, integración y reflexión sobre los intereses e intenciones de los sujetos involucrados. Al mismo tiempo, implica que la academia también se mire hacia adentro con el fin de poner sobre la mesa rupturas epistémicas que, basados en fundamentos críticos, le posibiliten salir de su envoltura clásica, compleja y altamente opresora.

Esta investigación brinda un aporte significativo a la construcción de ese camino y de esas geografías que posibilitan pensarnos en dichas rupturas epistémicas. Esto es el punto de partida para la construcción de lo comunal, lo cual significa abrir las posibilidades basados en miradas reflexivas propias, que propicien la conjunción de diálogos interepistémicos y donde se priorice el crecimiento de sujetos sociales y políticos, quienes asumen la construcción de sus concepciones de vida para leerlas, comprenderlas, cuestionarlas y reflexionarlas.

Referencias

- Bateson, G. (1980) *Espíritu y naturaleza*. Amorrortu editores.
- Buber, M. (2013). *Yo y tú y otros ensayos*. Prometeo Libros.
- Cieza, J. (2006). Educación Comunitaria. *Revista de Educación*, 339, 765-799.
- Escobar, A. (2000). *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Clacso. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708045100/7-escobar.pdf>
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Editorial Universidad del Cauca.
- Freire, P. (1997 a). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1997 b). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. y Shor, J. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas: el desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Editorial Siglo XXI.
- Gómez-Buendía. (1999) *¿Para dónde va Colombia?* Tercer Mundo editores-Colciencias.
- Huanacuni, F. (2015). Educación Comunitaria. *Revista Integra Educativa VII (4)*, 159-168.

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

El caso de la maestría en innovaciones sociales en educación de UNIMINUTO

- Manzini, E. (2015). *Design, when everybody designs: an introduction to design for social innovation*. MIT Press.
- Maturana,H. (1991). *El Sentido de lo Humano*. Dolmen Ediciones.
- Maturana,H. (1990). *El Cáliz y la Espada, Riane Eisler*. Editorial Cuatro Vientos.
- Mendiwelo-Bendek, Z., Reyes Alvarado, A., & Plata Caviedes, J. J. (2020). Construcción de Paz en Colombia, Alianza entre la Universidad y la Comunidad. Colombian Framework for Community Based Research.
- Mires, F. (2002). *Crítica de la razón científica*. Ed. Nueva Sociedad.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Polanyi, K. (1994). Nuestra obsoleta mentalidad de mercado. *Cuadernos de Economía* 14 (20), 249-266.
- Ramírez, A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación XXVI* (51), 79-94. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.004>
- UNIMINUTO. (2012) *Sistema de Investigaciones CTI&S-UNIMINUTO: Versión 3.0*, Bogotá.
- Wash, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Ediciones Abya-Yala.
- Weyland, K. (2007). La investigación social y la acción comunitaria en la era global: experiencias y relatos. *Ciencia y Sociedad XXXII* (4), 522-555. www.redalyc.org/articulo.oa?id=87032403

Capítulo 2.

Gestión de innovaciones sociales en educación: experiencia de transformación pedagógica

MARTHA JANNETH SALINAS, JULIO PALACIOS URRUETA, WILMER VILLA, ANDRÉS FONSECA Y YAZMÍN PATIÑO

Introducción

La gestión de innovaciones sociales en educación es un constructo de naturaleza multidisciplinar configurado con los aportes de la gestión educativa, social y de la innovación. La gestión de innovaciones sociales en educación se desarrolla en clave de interculturalidad, diálogos epistémicos e inclusión. Este capítulo recoge las reflexiones teóricas y las apuestas de transformación pedagógica construidas sobre este campo de estudio. Describimos los resultados de los diálogos interepistémicos que se han venido abordando en los seminarios orientados al desarrollo de competencias en gestión que el programa académico ha trazado. También se aborda el proceso de transformación pedagógica y curricular que originó la creación de un seminario colegiado con perspectiva transdisciplinar incorporando mecanismos de innovación y orientado a la incubación de innovaciones sociales en educación.

La mirada epistemológica inició con las comprensiones de los principios, estrategias, dimensiones y mecanismos de la gestión de la educación. No obstante, a medida que el corpus teórico de la innovación social ha ido creciendo, es necesario abordar estos elementos al nivel de la gestión social y de la innovación. Lo anterior se orientó en torno a una revisión de la literatura y un acercamiento a la Escuela de Innovación de Tokio, que llevó a considerar la naturaleza de los mecanismos y metodologías de innovación. A su vez, recientemente, se consideraron las apuestas en clave de interculturalidad y pedagogías latinoamericanas para los procesos de diseño de soluciones a los problemas sociales con incidencia o consecuencia en el campo educativo (Estermann, 2010).

Fue así como nació la *Incubadora de innovaciones sociales en educación*, un espacio para la reflexión, la ideación, el diseño y el prototipado de iniciativas de innovación que aportan al tratamiento de problemáticas y necesidades comunitarias desde el campo de la educación. Este espacio es resultado de un proceso de transformación curricular que emerge con los propósitos de incentivar, fortalecer, articular y visibilizar iniciativas y generar la capacidad para incorporar mecanismos de innovación en los procesos de diseño producto de la co-creación de soluciones con las comunidades de diversos contextos culturales, sociales, políticos y económicos.

Un abordaje estratégico de la gestión educativa

La gestión educativa es una disciplina de desarrollo reciente, lo cual le confiere un bajo nivel de especificidad y de estructuración. Dado que es una disciplina aplicada, cuyo objeto de estudio es la organización del trabajo en el campo de la educación, y en tanto busca aplicar los principios generales de la gestión al campo específico de la educación, está determinada por el desarrollo de las teorías generales de la gestión y los de la educación (Casassus, 2000).

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

Gestión de innovaciones sociales en educación: experiencia de transformación pedagógica

Según Casassus (2000), para comprender la naturaleza del área de la gestión educativa es necesario: i) conocer los planteamientos teóricos subyacentes en las disciplinas madres que la generan y la contienen: el área de la gestión y el área de la educación, y ii) entender el sentido y los contenidos de las políticas y las prácticas educativas. En este sentido, se sustenta en estudios sobre los enfoques teóricos que informan sobre la evolución histórica de la teoría organizacional y administrativa y su aporte a la educación latinoamericana, por ejemplo, los esfuerzos de construcción y reconstrucción del conocimiento científico y tecnológico en el campo de la administración escolar y universitaria.

La literatura registra avances asociados a los efectos del discurso de la política educativa y las prácticas de estandarización que condicionan su situación, lo que ha llevado a problemas emergentes relacionados con la definición del objeto de la gestión educativa. Dado que esta última se concibe como un campo de acción, por cuanto su contenido disciplinario está determinado por los contenidos de la gestión y por la cotidianidad de su práctica (Casassus, 2000), los estudios en torno a la gestión educativa son prácticos y sustentados en la implementación y evaluación de modelos, el impacto de estrategias aplicadas y el estudio de casos específicos.

Si se entiende la gestión según el objeto del cual se ocupa y los procesos que están involucrados, la gestión educativa se concentra en componentes como la organización institucional, la articulación de recursos, los objetivos, las capacidades de generar una relación adecuada entre el propósito, la estrategia, la estructura, la cultura y el talento de la organización (Eichholz, 2015). A su vez, se incluyen los procesos que permiten a una organización que ocurra lo que se ha decidido que debe ser; las acciones deliberadas que reflejan normas, estrategias y supuestos o modelos del mundo, y los procesos de aprendizaje para lograr sinergias internas y externas (Casassus, 2000).

La gestión educativa es un campo de estudio y práctica concerniente a la operación de las organizaciones educativas que debe estar relacionado con los fines de la educación. Los propósitos superiores de la organización no pueden estar subordinados a los procesos administrativos a expensas del propósito y los valores educativos. Por el contrario, deben proveer el sentido crucial de dirección para sustentar la gestión de las instituciones educativas, esto quiere decir, que la búsqueda de la eficiencia puede constituir la declaración de principios de la gestión siempre y cuando sea la eficiencia en el logro de los propósitos superiores de la educación (Bush, 2006).

Según Bush (2006) la gestión educativa ha pasado de ser un nuevo campo dependiente de ideas desarrolladas en sectores como la industria y el comercio a convertirse en uno establecido con sus propias teorías e investigación. Las teorías sobre liderazgo y gestión educativa propuestas por Bush (2006) tienen tres características: tienden a ser normativas en el sentido que reflejan creencias acerca de la naturaleza de las instituciones educativas y el comportamiento de los individuos que las conforman; tienden a ser selectivas o parciales dado que enfatizan ciertos aspectos de la institución a expensas de otros elementos, y están a menudo basadas en, o soportadas por, la observación de la práctica en instituciones educativas (teoría fundamentada).

Una de las más importantes conclusiones del recorrido por las teorías expuestas por Bush (2006) es la necesidad de análisis organizacionales basados en múltiples perspectivas para guiar la práctica. En ese orden de ideas, Pozner *et al.*, (2000) proponen un abordaje estratégico de la gestión educativa basado en la complejidad, la paradoja y la multiplicidad de perspectivas características de las instituciones educativas. El reto está en rediseñar las organizaciones educativas superando la disociación entre lo específicamente pedagógico y lo genéricamente organizacional, lo cual se relaciona con la definición del objeto de la gestión. En este sentido, Pozner (2000) reconoce las siguientes condiciones para hablar de gestión educativa estratégica:

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

Gestión de innovaciones sociales en educación: experiencia de transformación pedagógica

1. Gestión es una actividad de actores colectivos y no puramente individuales que se relaciona, en la literatura especializada, con el *management*, término de origen anglosajón traducido como "dirección", "organización", "gerencia", etc. que abarca varias dimensiones.
2. La gestión educativa es un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas, a la exploración y explotación de todas las posibilidades y a la innovación permanente como proceso sistemático.
3. La gestión educativa no es un nuevo nombre para la administración ni para la planificación y solo puede ser entendida como una nueva forma de comprender y conducir la organización escolar. Esta última está fundamentada en el cálculo estratégico situacional, el cual precede, preside y acompaña la acción educativa de tal modo que, en la labor cotidiana de la enseñanza, llegue a ser un proceso práctico generador de decisiones y comunicaciones específicas.
4. La gestión implica "balances e integraciones necesarias entre lo técnico y lo político en educación: sólo mediante este reposicionamiento estratégico de las prácticas de dirección de las organizaciones educativas puede hablarse de gestión" (Pozner, 2000, p. 30).
5. Es un proceso complejo, que concibe la organización educativa como un conjunto de ciclos de acción que despliegan procesos encadenados de acción y finalidad en relación con su entorno, y siempre con restricciones por considerar.
6. La gestión educativa considera la incertidumbre, las tensiones, las ambigüedades y los conflictos inevitables originados por los cambios de los contextos de intervención, de la imposibilidad de continuar considerando a los docentes y los funcionarios como meros ejecutores, cuando en realidad son actores que toman decisiones permanentemente.

Finalmente, Pozner (2000) afirma que el concepto de gestión educativa se relaciona con los de fortalecimiento, integración y retroalimentación del sistema. Según la autora, la gestión supone la interdependencia de saberes pedagógicos, gerenciales y sociales; prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y de gobierno; juicios de valor integrados en las decisiones técnicas; principios útiles para la acción; múltiples actores, en diversos espacios de acción; temporalidades diversas de índole personal, grupal y social superpuestas o articuladas.

Basados en una comprensión de la educación en su sentido más amplio, como un hecho social que ocurre dentro de todo tipo de organizaciones no limitada exclusivamente al ámbito escolar o universitario, hablar de gestión educativa implica la organización de iniciativas desde y para el campo educativo, del trabajo en torno a acciones que redunden en el fortalecimiento, integración y retroalimentación de procesos pedagógicos y sociales. En la misma línea de Pozner *et al.*, (2000) proponemos un abordaje estratégico de la gestión educativa basado en la complejidad, la paradoja y la multiplicidad de perspectivas, el diálogo que reconoce saberes diversos sustentados en los principios rectores de la educación popular y comunitaria, en consonancia con el entramado de las pedagogías críticas latinoamericanas.

Reconocemos la necesidad de la integración entre lo técnico y lo político en la innovación social y en un reposicionamiento estratégico de las prácticas de liderazgo y gestión de este tipo de iniciativas basado en principios de descolonización epistemológica y práctica. Una gestión de la educación que se configura a partir del desarrollo de las capacidades adaptativas necesarias para el contexto de complejidad en el que se viven los procesos educativos y el reconocimiento de pedagogías otras, capaces de reconocer los sujetos, las comunidades y los pueblos oprimidos. A esto se suma una gestión de la educación que reivindique la praxis liberadora, crítico-práctica, que sea capaz de poner al servicio de los movimientos sociales todo su potencial analítico, crítico y propositivo.

Las categorías de la gestión social en perspectiva dialógica

El concepto de gestión social se registra en la literatura de diversas maneras y, aunque no existen teóricamente corrientes que se dediquen exclusivamente a su estudio, hemos seleccionado la propuesta de Cançado, *et al.*, (2015) quienes proponen una clasificación de categorías que confluyen alrededor del concepto bajo un marco de análisis con la siguiente configuración: a) interés bien comprendido (IBC), que alberga dos categorías complementarias: solidaridad y sustentabilidad; b) esfera pública (tratada como una categoría intermedia), ya que constituye el lugar y la condición esencial de su desarrollo y alberga otras categorías complementarias: democracia deliberativa, dialogicidad, intersubjetividad y racionalidad, y c) emancipación. Los autores consideran que la gestión social como un proceso se basa teóricamente en tres categorías que se articulan en una perspectiva dialógica: IBC, esfera pública y emancipación.

El IBC es un concepto que parte del contraste entre la aristocracia (marcada por la desigualdad natural y la jerarquía) y la democracia (marcada por la igualdad, sin jerarquía), propuesto por Tocqueville (1998) al describir la sociedad estadounidense en el siglo XIX. El IBC parte de la premisa de que el bienestar colectivo es una condición previa para el bienestar individual; por tanto, al defender los intereses colectivos, el individuo defiende sus propios intereses. El IBC se basa en la interdependencia entre individuos para percibir la dinámica de su propio desempeño en la esfera pública, no en el sentido de ser altruista o incluso asistencial, sino en el sentido de la re-construcción colectiva del espacio público con la intención de lograr el bienestar colectivo y, en consecuencia, el bienestar individual.

En este contexto, las categorías teóricas de sostenibilidad y solidaridad pueden considerarse un telón de fondo para el IBC. Cançado, *et al.*, (2015) proponen que la solidaridad puede darse cuando se considera el bienestar colectivo de manera amplia y la cuestión de la sostenibilidad también aparece como una de las condiciones de este bienestar. La solidaridad está vinculada a la interdependencia y mutualidad de intereses y deberes y denota compromiso con el otro, la cohesión social del grupo.

El término sostenibilidad se entiende acá en el sentido de sostener, conservar, mantener firmemente, perpetuar, incluyendo el medio ambiente, pero no solo a este. Se entiende que la sostenibilidad también se entrelaza con la solidaridad, en el sentido de que el segundo es una condición del primero. La idea de solidaridad se refiere a una acción humana que corresponde a la noción elevada de que lo mejor para alguien solo se obtiene de manera sostenible si también es lo mejor para el otro.

La segunda categoría es la de esfera pública, comprendida como espacio para el desarrollo de la gestión social. En este contexto, se busca una nueva esfera pública que pueda acercar a la población a la política. Para que la gestión social suceda de manera efectiva, es necesario un espacio donde, nuevamente (pero con diferentes intenciones), las personas privadas se reúnan en un espacio público para decidir sobre sus necesidades y su futuro. En este sentido, la gestión social se desarrolla a medida que se despliega la esfera pública y, para ello, debe incluir las siguientes categorías teóricas: democracia deliberativa, dialogicidad, intersubjetividad y racionalidad.

La emancipación se entiende como deshacerse de la tutela de otra persona, liberarse en busca de autonomía. Como categoría teórica de la gestión social, está inscrita en la tradición marxista y la teoría crítica (escuela de Frankfurt), en el sentido de ser la liberación de una dominación opresiva, basada en las relaciones de producción y reproducción de la vida. La emancipación es la ruptura con la subordinación y la negativa a manipular (Boltanski, 2011).

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

Gestión de innovaciones sociales en educación: experiencia de transformación pedagógica

En el mismo sentido, la emancipación se puede llevar a cabo como resultado de los procesos de democratización, aunque no se puede producir a través de intervenciones externas. El hombre se emancipa cuando se percibe a sí mismo como un individuo, con sus potencialidades individuales (fuerzas de defensa), como el motor de las fuerzas sociales y cuando se percibe a sí mismo como un ser político (Fleming, 2010).

Desde esta categoría de análisis, todo proceso de innovación social se concibe como aquel enfocado en la búsqueda del bien común que redunde en el bien individual. Concebimos una gestión de la innovación social que piensa el campo educativo en el escenario de la esfera pública no solo por la naturaleza del servicio que representa, sino por la capacidad de injerencia que tiene en las decisiones políticas de la sociedad. Entre los objetivos que se buscan con las innovaciones sociales en educación están el acercar a la población a las políticas educativas, y fortalecer las capacidades del acto educativo para generar nuevas formas de participación democrática, sustentadas en el valor de los procedimientos cívicos y dialógicos capaces de generar un consenso racional para la toma de decisiones y superar el antagonismo entre participación y representación (Sommerfeldt, 2013).

Los diálogos epistémicos en torno a las innovaciones sociales en educación concuerdan con las posturas que proponen un equilibrio entre las racionalidades para el desarrollo de la gestión social. La dimensión económica debe equilibrarse con las demás, permitiendo el desarrollo del capital y del potencial humano, ya que la gestión social presenta un nuevo proyecto de sociedad-nación, basado en la cooperación y capaz de enfrentar la exclusión como proceso. En este sentido, la gestión social comprende, de forma simultánea e inseparable, acción y reflexión, subjetividad y objetividad, creatividad e instrumentalización (Carrión, 2007).

La gestión de una innovación social subordina la lógica instrumental (racionalidad utilitaria) a las lógicas sociales, políticas, culturales o ecológicas. Es decir, postula procesos de toma de decisiones deliberativos

y determinados por la solidaridad. De allí que sea un proceso de gestión que debe ser consonante, donde el otro es incluido y está motivado por la cooperación y donde el lenguaje, o la intersubjetividad, es el camino hacia la comprensión (Carrion, 2007; Habermas, 2003).

Los procesos subyacentes en la gestión de la innovación

La gestión de la innovación se ubica en el marco de las crecientes investigaciones sobre innovación generadas en el ámbito empresarial, tecnológico y económico en general. La literatura registra evidencia de que el éxito competitivo depende de la gestión del proceso de innovación y propone factores que se relacionan con la administración exitosa de dicho proceso. La práctica de la innovación se ha convertido en un tema significativo y complejo para muchas organizaciones contemporáneas, lo cual ha dado lugar a un creciente interés científico por comprender modelos de innovación y factores determinantes en la gestión de la innovación.

Dentro de la literatura sobre la gestión de la innovación, se identifica un tratamiento fragmentado de las posibles dimensiones que entran en juego. Al ser un corpus fragmentado, y mediado por una variedad de posiciones ontológicas y epistemológicas a la hora de investigar, analizar e informar sobre un fenómeno complejo y multidimensional se ratifica el hecho de que el término innovación es ambiguo y carece de una definición o medida única. Por tanto, se propone la definición de innovación como una solución diferente a un problema educativo que no ha logrado resolverse con las estrategias, mecanismos y procesos existentes, sino que se caracteriza por ser novedosa para el contexto donde se aplica, sostenible y replicable.

Muchos académicos han tratado de identificar las actividades clave del proceso de gestión de la innovación. Algunas de esas se presentan como modelos lineales y otras son dinámicas y cíclicas, caracterizadas

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

Gestión de innovaciones sociales en educación: experiencia de transformación pedagógica

por una mirada en perspectiva de bucles e iteraciones. Si bien son útiles, estos modelos están limitados porque han sido generados en el contexto de la tecnología, por lo que su generalización es limitada. A su vez, tienen un enfoque en las actividades, lo que los aleja de tener en cuenta la omnipresencia organizativa de la innovación y su conexión sociotécnica con todos los aspectos de la organización (Adams *et al.*, 2006).

La revisión de la literatura sobre este campo, a partir del análisis de modelos de gestión registrados durante los últimos 40 años, nos ha llevado a identificar algunos de los factores determinantes en la gestión de la innovación. Esto con el fin de anexionar a la construcción del corpus alrededor de la gestión de innovaciones sociales en educación los elementos que puedan ser útiles para la generación de capacidades para la ideación e implementación de iniciativas en este campo. La innovación ha comprobado ser la clave para la supervivencia de las organizaciones en un mundo cada vez más competitivo y complejo. La innovación social, aunque no esté en el plano de la competitividad típicamente comercial, impone retos a las comunidades para lograr sostenibilidad, gestión de recursos y escalabilidad.

La forma como se gestiona la innovación depende de la perspectiva desde la cual se aborde. Es muy importante tener presente que no es un fenómeno en lo absoluto nuevo. Desde la prehistoria, la especie humana ha transformado ideas en realizaciones. Sin embargo, la innovación no es fácil ya que entran en juego capacidades de adaptación y una serie de patrones mentales que disminuyen la creatividad a lo largo de la vida y debilitan el pensamiento divergente y convergente.

La gestión de la innovación tiene en cuenta al menos cinco dimensiones: el tipo y el grado de novedad de la innovación, el tipo y el tamaño de la organización en la cual el proyecto de innovación tiene lugar y el ambiente o sector en el cual se desarrolla la innovación. Frente a la primera dimensión, hablamos de innovaciones de producto, proceso o servicio. En segundo lugar, el grado de novedad que puede ir en un continuo de

incremental hasta radical. La tercera dimensión tiene que ver con dos tipos de organización privadas o públicas basada en el entendido de que cada una tiene características y consideraciones particulares. La cuarta dimensión se refiere a las técnicas de gestión propias de organizaciones pequeñas comparadas con las grandes. Finalmente, la estabilidad del ambiente puede determinar en qué medida este afecta el estilo de gestión.

La gestión de la innovación se define como la organización, control y ejecución activa y consciente de actividades que dan lugar a la innovación. El proceso de innovación se define como el desarrollo y selección de ideas innovadoras y la transformación de dichas ideas en innovación. Así, se plantea que el primer paso en el proceso de innovación consiste en comprender cómo puede ser influenciado de forma favorable el proyecto de innovación a partir del estudio empírico de casos exitosos y la sistematización de la forma como ellos organizaron la innovación (Hansen & Birkinshaw, 2007).

El segundo paso consiste en elaborar un modelo de mejores prácticas, cuyo conocimiento permita alterar los factores para incrementar la calidad y eficiencia de la innovación y reducir el tiempo que toma y las posibilidades de error. En general, es un proceso que se mueve de la teoría a la práctica y de nuevo a la teoría.

La literatura registra una serie de fases planteadas de variadas maneras (Hansen & Birkinshaw, 2007). No obstante, podemos resumir que las fases del proceso de innovación son: una fase inicial, una de desarrollo y demostración, una de implementación, una de escalamiento y replicabilidad y una de aprendizaje y renovación.

La fase inicial consiste en el análisis del contexto y la identificación de oportunidades, la búsqueda de conocimiento inicial, la generación de ideas a partir de instrumentos de variaciones, nuevas combinaciones y ruptura de sesgos. La fase de desarrollo y demostración incluye la planeación, la producción de prototipos, supone convertir la idea en un

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

Gestión de innovaciones sociales en educación: experiencia de transformación pedagógica

producto, proceso o servicio tangible, así como probarla. La fase de implementación o lanzamiento supone la inversión y la disposición de la idea en el mundo real y su sostenimiento. La siguiente fase es aquella en la que la innovación se escala y se replica, consigue su difusión y multiplicación. La última fase trata del registro y apropiación del aprendizaje obtenido, el análisis y la evolución de la innovación.

Aunque no es posible hablar de un consenso sobre los factores que favorecen la innovación, existe cierto acuerdo en proponer los siguientes componentes alrededor de los cuales se estudian dichos factores: la estrategia, la cultura, el liderazgo, la estructura organizacional, los recursos o habilidades y la situación externa a la organización.

Lo hallado en la literatura ha sido complementado con la integración de mecanismos de ideación y metodologías de innovación como el *design thinking* y el *story-embedded innovation* (de la Universidad de Tokio) en las prácticas pedagógicas del programa académico. El acercamiento a esta categoría nos ha permitido identificar las competencias que los maestrantes deben desarrollar para gestionar innovaciones sociales en el campo educativo. Recientemente, hemos comenzado a explorar otros procesos de innovación social, como el análisis de prácticas de diseño social que entran en diálogo con los procesos que se han venido comprendiendo a partir del análisis de esta última categoría.

La incubadora de innovaciones sociales en educación: una experiencia de transformación pedagógica

La incubadora de innovaciones sociales en educación es una iniciativa de transformación pedagógica por su origen, naturaleza, evolución y perspectivas de sostenibilidad y escalabilidad. Es una experiencia que ha evidenciado lo que significa un currículo vivo; que le apuesta a la

interdisciplinariedad en sus dimensiones epistémica, metodológica y didáctica, a la transdisciplinariedad que supera el aprendizaje basado en proyectos tradicional ya que incorpora la concepción del desafío y a la integralidad materializada en procesos de transformación y adaptación de contenidos, impacto en las prácticas investigativas e incorporación de mecanismos y prácticas de otras disciplinas. La propuesta de la incubadora es un proceso de consta de cinco fases:

- a) Intervención curricular de tres espacios académicos divididos en un principio entre los cuales los estudiantes debían elegir, a través de la generación de un seminario interdisciplinar que permite acercarse a tres ámbitos de conocimiento: la interculturalidad crítica y los diálogos epistémicos, las innovaciones didácticas y la gestión de la innovación, denominado ahora Seminario Colegiado.
- b) Incorporación de aprendizajes de currículos internacionales materializada en la aplicación de metodologías de innovación centrada en el ser humano propias de la escuela de Innovación de Tokio y recientemente la apertura a pensamientos de diseño en plural.
- c) Proceso de incubación de innovaciones sociales en educación propuestas por los estudiantes que incorpora prácticas de las dinámicas de emprendimiento y vinculando a los estudiantes con la incubadora de innovaciones sociales en educación del Parque Científico de Innovación Social.
- d) Documentación y sistematización de innovaciones sociales a través del observatorio de innovación social.
- e) Creación de la red de innovadores sociales en educación con la participación de los graduados de la maestría.

Esta experiencia pedagógica ha logrado identificar, como parte esencial de la innovación social en educación, el tipo de participación que adquieren las comunidades como agentes de cambio y transformación,

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

Gestión de innovaciones sociales en educación: experiencia de transformación pedagógica

mediante la conjunción de saberes que permiten la construcción de conocimientos propios y emancipadores. Esto permite la apertura a la búsqueda de soluciones particulares frente a los retos que enfrenta la educación, no solo como consecuencia de las graves problemáticas sociales que aquejan al mundo, sino como parte en la consolidación y construcción constante del tejido que emerge de las relaciones dinámicas y complejas entre educación-sociedad y cultura.

Para la comprensión de su naturaleza, podemos partir por indicar que una innovación social en educación es aquella que se da en el ámbito educativo en su acepción más amplia, que cambia vidas, de las personas y de las comunidades, sean éstas educativas, barriales, étnicas o sociales. Por tanto, se diferencia de los emprendimientos sociales y de las innovaciones orientadas por los valores y mecanismos de mercado (Plata, 2017).

La innovación social en educación se concibe como la respuesta a las amplias posibilidades que ofrece la pedagogía social, dentro y fuera de las aulas, con diferentes tipos de población y a través de diversos medios. Romper los muros de la escuela significa la rigidez que exige la organización y gestión de los centros educativos y aceptar la posibilidad de nuevos espacios, tiempos y escenarios para el aprendizaje. Los objetivos de la innovación se toman aquí a partir de dos perspectivas: la primera, enfocada en los cambios de las acciones pedagógicas, y la segunda, en la satisfacción de las necesidades humanas. Esto representaría un énfasis, por un lado, sobre la reflexión de las propias prácticas docentes y, por otro lado, en la reflexión sobre el sentido de educar. Estas son cuestiones que podrían enmarcar las finalidades entre dinámicas diferentes.

El seminario colegiado pone en diálogo los principios de la interculturalidad crítica y los contextos de diversidad en el marco de la gestión de innovaciones sociales en y para la educación. Se trata de enfatizar en

las relaciones más que en las estructuras, en los procesos más que en los propios resultados, en la manera como devenimos humanos en el proceso de resolver y disolver las situaciones problemáticas que confrontamos como personas o como comunidades de personas que comparten un tiempo y lugar en este mundo que emerge de nuestro vivir juntos. Como lo señala Maturana (2003) las emociones están en la base de nuestra capacidad de agencia.

En este marco, se sustenta la comprensión sobre la interculturalidad, entendido que se da en perspectiva de inclusión educativa, basada en comprensiones esencializadas de la cultura, de la ancestralidad, de lo indígena y lo afro (Arroyo, 2013). Si bien la comprensión de la interculturalidad se ha dado en las últimas décadas en esta perspectiva institucionalizada, lo que comprendemos como interculturalidad no se limita a las relaciones entre sujetos, culturas y a la ampliación de los derechos diferenciados para determinadas comunidades, aunque estas acciones sean necesarias. Se refieren más al proceso de relaciones y negociaciones complejas que no son neutrales, sino que parten de relaciones conflictivas inherentes a las desigualdades sociales, económicas y epistémicas (Walsh, 2005; Mignolo, 2007).

De allí que la interculturalidad plantea la pregunta por las relaciones geopolíticas de los conocimientos y por el conocimiento mismo. Es decir, la interculturalidad identifica que la historia del conocimiento está marcada por relaciones de poder en la que determinados conocimientos son subalternos o son susceptibles de inclusión en el paradigma normalizado. Por otra parte, la interculturalidad se pregunta por el carácter del conocimiento y la necesidad de nuevas formas de saber y de la amplitud del pensar, lo cual no está no limitado a un único modelo de racionalidad desde la que se fundan la mayoría de los procesos contractuales en el liberalismo político, sino a la amplia posibilidad de los pensamientos situados y contextuales.

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

Gestión de innovaciones sociales en educación: experiencia de transformación pedagógica

Ahora bien, entendemos por perspectiva decolonial los múltiples abordajes críticos de varios intelectuales y activistas de América Latina y el Caribe, que convergen en una comprensión que articula en un entramado indivisible la idea de la modernidad, la colonialidad, el capitalismo y el colonialismo. Uno de los aportes más relevantes de la perspectiva decolonial es su comprensión de la colonialidad, la cual tiene que ver con la estructuración y legitimación de las relaciones de poder que naturalizan jerarquías territoriales, epistémicas, ontológicas, políticas, raciales y éticas. Esta noción no es igual a colonialismo porque este alude a la ocupación militar, política y económica por una fuerza extranjera en un determinado territorio. Es decir, la idea de colonialidad permite comprender que el ejercicio de dominio instaurado por la colonización sigue vigente en el presente mediante dispositivos de legitimación epistémicos, ontológicos y éticos. De allí que se hable de la colonialidad del ser (Maldonado, 2017), del saber (Mignolo, 2007) y del poder (Quijano, 2007).

Nuestro argumento es que no puede haber innovación social, y más aún en educación, si no hay una lectura permanente y crítica del contexto. Es decir, no puede existir sin la geopolítica del conocimiento que nos habla de que todo saber es situado geográfica y epistémicamente. Así mismo, no es posible innovación social si no hay una articulación entre la innovación como ejercicio de invención, creación y transformación, con los referentes epistémicos, socioeconómicos, políticos, culturales y corporales, en los cuales se produce la novedad.

Aludimos, por tanto, a espacios propicios para entablar diálogos interdiscursivos entre la academia crítica y experiencias que, en tanto praxis disruptivas, emerjan en las organizaciones sociales y comunidades de diverso tipo. Se trata de espacios de frontera e intersección de saberes, en tensión y en los intersticios de los discursos hegemónicos. Es en ese lugar de tensión, de incertidumbre, de diálogos entre epistemologías disruptivas y permanencia de lo convencional y hegemónico, donde quisiéramos ubicar las posibilidades de una innovación social otra.

La evolución del espacio académico

La incubadora de innovaciones sociales en educación nació de la transformación curricular de tres espacios académicos individualizados y diferenciados. Para avanzar en procesos de interdisciplinariedad se creó el seminario colegiado, que partió de un proceso de evaluación curricular de la propuesta de maestría, donde esta se acogió como un proyecto que permanentemente se está ajustando, reestructurando o reformulado. Todo esto con el fin de atender las demandas de aprendizaje que se correspondan con la innovación, la interculturalidad crítica, los procesos educativos, pedagógicos y comunitarios, que tienen que ver con la maestría. Lo anterior se refiere a una forma de vivir la investigación, la cual se formula desde las y los actores que pasan por la experiencia de preguntar-preguntarse por los contextos, las mediaciones, los actores, las posibilidades de direccionar la acción pedagógica.

Se propuso como un lugar para la puesta en práctica del conocimiento en acción, propio del paradigma socio-crítico. La educación propuesta desde el enfoque del pensamiento socio crítico está íntimamente relacionada con la pedagogía, entendida como la disciplina que aborda la metodología de la enseñanza, desempeñando un papel fundamental en cualquier proceso de formación. Por consiguiente, los educadores de diversas materias y en todos los niveles educativos tienen la importante responsabilidad de desarrollar individuos capacitados para afrontar los desafíos del futuro (Valenzuela et Al, 2022).

El seminario colegiado se convirtió en una posibilidad de acción que parte de la mediación entre los actores, los contextos y los textos, tomados en cuenta para el proceso de direccionamiento y escenificación. En este caso, el seminario se asume como una actividad académica, donde esto último aparece mediado por las fronteras que se ponen en

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

Gestión de innovaciones sociales en educación: experiencia de transformación pedagógica

juego en las experiencias que dan formas a las y los actores. Lo colegiado aparece como una asociación de intereses puestos en un escenario de actuación común, donde son dinamizados por intereses pedagógicos, operativos, sociales, investigativos y cognoscitivos, entre otros.

La experiencia incorporó en su segundo semestre los aprendizajes de la escuela de innovación de Tokio, producto de la visita de una de las maestras del programa. Los mecanismos de innovación que se han venido incorporando cada semestre se han definido como mediaciones que se proponen como parte de la necesidad de animar la acción de las personas. Estas se identifican, se proponen, se viven y asumen como parte de una experiencia que es direccionada por los propósitos o los fines de formación e investigación del seminario y han dado lugar a un conjunto de iniciativas de innovación de muy alto valor para las comunidades con las cuales se han creado y co-creado en algunos casos.

Lo anterior ha consolidado el seminario colegiado como un lugar de acción en el cual se pone en escenario de vivencia el conocimiento en acción. Así, se proponen dinámicas bajo un carácter creativo, participativo y colaborativo, de allí que el seminario no se centra en la participación de un actor en especial, sino en las y los actores que convergen en el contexto de escenificación de la propuesta. Cabe señalar que lo creativo se asume como una experiencia vital del ser humano y no como el cultivo del genio creador de los que son señalados a conducir la experiencia creadora. Lo creativo es parte del acto de imaginar mundos posibles, mundos donde quepan otros mundos.

Lo participativo se asume a partir del interés que mueve la acción de las personas, donde la actuación consiente es puesta a disposición de un proceso, es la movilización de quien busca, anima y proyecta la acción. Esto se relacionan con la co-existencia de cuerpos que se vinculan a un lugar de pensamiento. Todo esto tiene que ver con lo colaborativo, es

decir, la existencia de un cuerpo que se hace, se imagina y proyecta en presencia de otros que lo componen en su ser. De ahí que se piensa en términos de lo que sería, el otro significativo, es decir, el otro como fuente inspiradora de una acción que se hace y deshace en presencia de múltiples localizaciones.

El seminario colegiado de innovaciones sociales ofrece un contexto filosófico, político y artístico amplio donde las y los estudiantes puedan intimar con sus historias de vida, conectar con sus dones, potencialidades y atractivos. Allí se permite reflexionar en conjunto sobre problemáticas sociales complejas, identificar marcos teóricos sistémicos y referentes de innovación social en contextos nacionales e internacionales que los inspiren para la formulación y prototipado de sus propios proyectos sociales.

Inicialmente, las y los estudiantes exploran prácticas integrales de vida, ejercicios de autoconocimiento que fomentan el desarrollo interior, la experiencia de la libertad, estrategias didácticas innovadoras respecto a la alfabetización emocional, mediado por herramientas del arte contemporáneo, la psicología y la sabiduría práctica y de los misticismos de muchas tradiciones. El seminario se enfoca, al inicio, en las posibilidades de expresión, narración y autoconocimiento de los estudiantes, a través del arte y de metodologías narrativas como los diarios transmedia. A su vez, ofrece experiencias de conexión, contemplación y meditación, el fortalecimiento de las relaciones, las comunidades a las que pertenecen los estudiantes y la co-creación de otras nuevas para expandir sus liderazgos.

En el curso se abre espacio para las conversaciones y prácticas de diálogo profundo y sincero, conversaciones compasivas sobre la dignidad, las historias de vida, encuentros creativos y lúdicos entre amigos y familiares. También se enfrentan, en grupo, al desafío de diseñar prototipos educativos, didácticos y sociales donde convergen la creatividad social, la generosidad y las acciones solidarias.

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

Gestión de innovaciones sociales en educación: experiencia de transformación pedagógica

En el seminario se aborda la innovación social a partir de la tríada metodológica: conexión, comprensión y co-creación. También se da desde la vinculación de las trayectorias y la convergencia de tres verdades: las verdades personales, provenientes de las experiencias de vida singulares de cada quien; las verdades provenientes de la ciencia, la filosofía y la psicología y también las verdades las sabidurías perennes y tradiciones místicas y espirituales.

Otro objetivo de este espacio académico es comprender y experimentar nuevas formas de ser humano, de ser maestros y ciudadanos a partir de nuevos enfoques y herramientas para la integración efectiva de experiencias pedagógicas. En el seminario hablamos de tríadas potenciadoras de aprendizajes como conexión, comprensión y co-creación; el yo, el nosotros y el ellos; lo personal, lo profesional y lo ciudadano; el arte, la ciencia y la tecnología; tierra, alma y sociedad; belleza, verdad y bondad; propósito, significado y placeres, y cuerpo, mente y espíritu (y sombra).

Los problemas globales requieren de la participación de todos y de estrategias de innovación social amplias en el conjunto de la población, de una ciudadanía consciente de su poder de innovación, de una ciencia y de una mejor toma de decisiones. Los seres humanos están despertando a la consciencia global, a los bienes comunes, a participar en comunidades, a tener mayor empatía y un espacio interior más rico que nos permite involucrarnos en procesos de inteligencia colectiva y en el diseño de acciones solidarias.

Ante este panorama de perplejidad y de incertidumbre, nos habitan nuevas claridades, es decir, que paralelo a la tragedia, nos instan los desafíos, respiran aires de intensa creatividad, nuevos voluntariados, liderazgos, formas de organizaciones emergentes, de imaginar los futuros potenciales, los atractores que ya están entre nosotros. Se trata de un escenario de oportunidades para soñar de nuevo, para rehacer todas las prioridades y contribuir a aumentar la responsabilidad, la inventiva y la participación: fuentes primordiales donde nacen y se sostienen las innovaciones sociales

Los pequeños gestos y cambios son parte de la nueva revolución que está andando: nuevos hábitos, cuidar mejor todo lo existente, organizar la casa, hablar y afrontar los problemas familiares y relaciones; mejorar la comunicación y lo que pensamos, aprender hacer la pausa y manejar mejor las emociones, cerrar los problemas que hemos dejado abiertos en el pasado y volver atar todos los cabos sueltos. Uno de los gestos que requiere mayor coraje y sinceridad en estos tiempos agitados, y para hacer que la innovación y creatividad surja con mayor ímpetu y fortaleza, es el trabajo con la sombra, dado que esto fractura el poder de innovación social, y la coyuntura actual nos mostró como todos estamos digiriendo partes de una sombra intergeneracional sin precedentes.

Cuando hablamos de la sombra, nos referimos a los aspectos del yo que negamos y queremos evitar, el yo que no nos gusta mostrar, nuestro pasado estancado, entumecido, nuestro inconsciente silenciado y evitado, se aprecia en la reactividad, los condicionamientos y los dolores más profundos. La sombra incluye nuestras alergias y adicciones, lo que nos negamos en escuchar, las cargas que pesan y nos hacen perder mucha energía, la resistencia a crear proyectos de vida y dejar los sueños aplazados y todas las percepciones equivocadas y fragmentadas que generan polarización, distancia, la ausencia de responsabilidad y desconexión. Así como hay sombras personales, también las hay familiares, de barrios, ciudades, países y traumas históricos e intergeneracionales.

Es bien estimulante que en esta coyuntura de incertidumbre y transición que estamos viviendo aparezcan nuevas prácticas, aprendizajes, necesidades, urgencias, acciones solidarias, políticas globales, formas de resiliencia cultural, redes de apoyo donde se catalizan transformaciones profundas que empiezan a establecer y a dar coherencia a corto plazo a nuevos campos emergentes institucionales.

Otro ámbito que se vuelve objeto de prueba y de reinención es la cotidianidad y nuestra capacidad para reinventarnos. Las virtudes interiores del ser, como la voluntad, la humildad, el coraje, la disciplina,

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

Gestión de innovaciones sociales en educación: experiencia de transformación pedagógica

la colaboración, el servicio, la inventiva, la firmeza y la suavidad, la capacidad de respuesta local y global se transforman. También surge la necesidad de reconectarnos de nuevo con lo esencial, de percibir totalidades más grandes y conectar con lo próximo, lo cotidiano y la percepción de la no-dualidad entre los polos que parecen insalvables y nos separan: luz y oscuridad, hacer-pensar, saber-ignorancia, pequeño-grande, vida-muerte, individuo-colectivo, dignidad-vulnerabilidad, ciencia-espiritualidad, tecnología-naturaleza, entre otros.

Muchas soluciones para muchos problemas ya están aquí entre nosotros. Lo que es aún un reto es expandir la consciencia a muchas más personas y la exigencia de políticas locales y transnacionales sintonizadas con un propósito de crecimiento real para todos y no como el que tenemos en la actualidad, basados en una idea limitado de lo humano la deuda, la escasez, la exclusión, la segregación, la polarización, el miedo y la desigualdad.

Vivimos tiempos propicios para realizar nuevos experimentos de innovación social, ampliar el liderazgo y la consciencia de todos los habitantes del planeta. Todos podemos dar y recibir algo de alguien, todos somos parte de la red y del sistema. De cualquier persona podemos aprender algo nuevo. Podemos traer al presente nuestros sueños más bellos, despiertos y solidarios; podemos articular en nuestros trabajos, lo personal, la vocación profesional, los talentos, el ejercicio ciudadano y el servicio social. No olvidemos que cuando hablamos que son tiempos de profunda sanación, requerimos que comprendamos y realicemos formas de integración más profundas y creativas de todo el ser. La sanación requiere además de cuidado, sinceridad, vulnerabilidad, el fortalecimiento de nuestro cuerpo, un trabajo con las emociones, el desarrollo cognitivo y la presencia y transparencia de lo espiritual.

No habrá curación y transformación si seguimos en esta posición de distancia, culpabilizando a los demás o al sistema acerca de lo mal que hace las cosas. De nada nos sirve seguir poniéndonos del lado de

los perdedores de la historia, ni tampoco amparando ideas que nieguen cualquier posibilidad real para el cambio. Todos somos parte del sistema. Todos estamos interconectados y somos parte de las soluciones. Muchas personas saben lo que está mal. Lo que no estamos entrenados y no tenemos acuerdos colectivos claros (y con muy poca difusión y democratización) es acerca de cómo empezar esta reconstrucción de este cuerpo-mente, de estos territorios y de esta casa común.

Evaluación de resultados e impactos

La evaluación en la propuesta se asume como un proceso de significación, es decir, que parte de la interpretación para la consecución del sentido que emerge de la experiencia. En este caso, la evaluación es sistemática y se afirma en la acción comunicativa, donde lo comunicativo parte del hecho básico de poner en común, es decir, de situar el interés comunicativo bajo la acción que nos vincula, la cual es movida por las mediaciones. La evaluación es parte de la significación de la experiencia, donde cada uno de los actores que participan del proceso tienen unas responsabilidades y estas son establecidas por los roles que se juegan dentro del contexto en el cual se escenifica la propuesta de seminario colegiado.

La evaluación se convierte en una práctica de acción situada que asume al yo que interroga, al que se posiciona, al que cuenta los procesos que los vincula con las mediaciones. Así mismo, la evaluación, se afina en la relación-tensión con los textos que emergen de la experiencia de encuentro, donde se evidencia en la cotidianidad los avances, las inquietudes, los obstáculos que emergen de la experiencia de análisis. La evaluación también nos permite la emergencia creativa de las propuestas que dan cuenta del cómo se vinculan los actores a los procesos y se vincula con la capacidad de hacer los vínculos con los contextos en los cuales las y los maestrantes, realizan sus prácticas cotidianas.

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

Gestión de innovaciones sociales en educación: experiencia de transformación pedagógica

Este ejercicio evaluativo nos ha llevado a configurar el seminario como una incubadora de innovaciones sociales, en la que los procesos desarrollados con los estudiantes se convierten en escenarios de identificación de desafíos, procesos de ideación, incorporación de ejercicios de indagación, investigación y búsqueda de inspiración y el acceso a diversas plataformas para facilitar y fortalecer la toma de decisiones. El resultado en este seminario se materializa en el prototipado y evolución de una idea de innovación social en educación, a través de la incorporación de dos mecanismos de innovación: *design thinking* (pensamiento de diseño) y *story embedded innovation* (innovación embebida en historias).

El seminario colegiado se convirtió en una apertura para que las y los estudiantes puedan seguir agenciándose desde lugares distintos, con significantes de reflexividad, creatividad, apertura y creación permanente. Se constituye en una metáfora de tejido que se construye a partir de las enunciaciones, las preguntas y los aportes del estudiantado, pero también de sus silencios y de la disposición de escucha que siempre es necesaria para construir colectivamente con otros.

La comprensión colegiada ha sido posibilidad de encuentro a partir de la experiencia, la incertidumbre, los sueños y el riesgo, pero también la oportunidad para trazar horizontes distintos en los diversos escenarios educativos en los que nos encontramos y de los cuales somos parte. Con ello se amplían los horizontes de sentido frente a la educación, lo social, el desarrollo humano, la transformación social, la creatividad y los pensamientos de diseño.

En el contexto latinoamericano, estamos siendo llamados a liderar a partir de las potencias que nos habitan, de la posibilidad de agrietar, de fisurar, de mapear otros caminos, de armar nuevas maletas y escoger las mejores herramientas para llevarlas con nosotros. Este espacio ha tenido sentido con las preguntas de investigación de las y los estudiantes, desde las categorías fuerza allí presentes, desde su historia y su experiencia como sujetos permeados por la utopía de transformación y desde la

afectación como andamiaje para movilizarnos hacia procesos creativos, hacia la toma de decisiones y hacia la construcción de aquellos discursos y prácticas que permiten reconocer una innovación social en educación, y que permiten encontrar soluciones prácticas y creativas según los contextos, los actores y los procesos.

Aparece en este momento la metáfora del pentagrama enunciada en cada uno de estos re-pensarnos, re-inventarnos, re-configurarnos, re-construirnos y del llamado a la valorar los contextos, las interacciones, las historias de vida, las emergencias. Se han planteado mecanismos estructurales que permiten la construcción de otros andamiajes alrededor de la innovación. Por ello, lo que ha convocado ha sido posibilitar el despliegue de ideas innovadoras, lo cual supone encontrar ideas distintas. ¿Cómo podemos pensar diferente? ¿Por qué los mecanismos de innovación posibilitan un pensar distinto? ¿Qué se ha enunciado distinto? ¿Han cambiado las imágenes respecto al inicio del colegiado?

Cualquier concepción educativa, de la enseñanza o el aprendizaje que queramos formular no puede estar al margen del cambio, de la sociedad de la información, de las teorías de la complejidad y de la creatividad. Por ello, es necesario llevar a las y los estudiantes a transitar por la categoría de sesgos para contribuir a desnaturalizar la forma de observar e interpretar el mundo. ¡Podríamos decir que mi mundo se transforma en la medida en que me permito escuchar y conocer otros mundos!

La educación, plantea Freire (2019), necesita de formación técnica, científica y profesional, y de sueños y utopía. Este tejido nos ha permitido explicitar el lugar de una innovación en educación a partir de las racionalidades en las que nos encontramos, es decir, que somos esos sujetos que a partir de las comprensiones de mundo pensamos, agenciamos y soñamos innovaciones desde las condiciones culturales e históricas que nos definen, que nos dan lugar como sujetos y que dan sentido a nuestras acciones.

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

Gestión de innovaciones sociales en educación: experiencia de transformación pedagógica

Si bien la idea de la innovación trae registros en una perspectiva económica, por ejemplo, la que ha dado Schumpeter (1939), quien concibió la innovación como un factor clave para el desarrollo económico en el contexto de una sociedad industrializada, otros autores han coincidido históricamente con la idea de la innovación en clave de aquellos aspectos nuevos que se introducen en contextos definidos (por ello se ha hablado de productos, servicios o procedimientos).

Esa resonancia shumpeteriana ha sido ampliada y desde ese pentagrama que mencionamos previamente ha sido un andamiaje para re-nacer en la comprensión del desarrollo. Esto logra que la perspectiva económica no sea la racionalidad dominante, sino que se amplíe a las diversas dimensiones del desarrollo humano. Hacia la década de 1970 se comenzó a hablar propiamente de la innovación educativa, atendiendo a sus particularidades. Se encontró que basados en lo educativo la innovación ha existido sustentada en el cambio, en la introducción de un elemento novedoso, pero también como un proceso de aprendizaje.

La resonancia que ha tenido esta palabra como movilizador del desarrollo ha permitido resignificarlo en clave de discursos como los que nos invitan desde esta perspectiva al pensamiento y de manera explícita hacia dos coordenadas: lo social y la educación.

Quisiéramos recordar aquí a Amartya Sen y Martha Nussbaum, quienes, a partir de las coordenadas del desarrollo humano, utilizaron el enfoque de capacidades para poder comparar las calidades de vida de las personas. Allí, la capacidad se vincula a la libertad de poder elegir qué vida se quiere, para lo que resulta trascendental preguntar y buscar respuestas sobre ¿qué es capaz de hacer y de ser cada persona? (Colmenarejo, 2016). Por ello, la invitación de este colegiado ha sido el reconocimiento de nuestras propias capacidades.

De acuerdo con Nussbaum (2007), las capacidades son un conjunto de oportunidades diversas y conectadas para tomar decisiones y llevar a cabo acciones. La capacidad de una persona se refiere a las diferentes formas de funcionamiento que puede lograr de manera viable. En esencia, la capacidad representa una libertad práctica que permite a una persona seleccionar las mejores alternativas al considerar tanto sus habilidades personales como las oportunidades disponibles dentro del contexto político, social y económico.

Según la Estrategia Europa 2020, la Comisión Europea definió la Innovación Social en 2010 como la búsqueda de soluciones novedosas para satisfacer necesidades sociales que no son atendidas adecuadamente por el mercado o el sector público, o para impulsar cambios en el comportamiento que aborden los principales desafíos de la sociedad. Esto se logra mediante la capacitación de los ciudadanos y la promoción de nuevas relaciones sociales y modelos de colaboración. Estas iniciativas son tanto innovadoras en sí mismas como beneficiosas para empoderar a la sociedad para innovar (López Vélez, 2016).

Basados en esta posibilidad de problematización y perspectiva para la investigación hemos invitado a las y los estudiantes a comprender el mundo de una manera distinta, a comprometerse como investigadores con preguntas atravesadas por la experiencia, a avanzar y superar la instrumentalización del conocimiento, a cruzarse desde lo teórico con aquellos autores que tienen una mirada latinoamericana y que contribuyen al posicionamiento del sujeto ético, epistémico y político. También se les ha invitado a no olvidar que una perspectiva crítica de la innovación social debe estar atenta a la reivindicación de las comunidades con las que se realiza la investigación, ya que es con ellos con quienes es posible leer las formas de sujeción, de poder y de producción de saber. Es decir, confluimos en una idea de reflexividad como investigadores y a partir de los encuentros con las comunidades como sujetos que pueden transformar la realidad. Valdría la pena señalar que, a partir de esta conversación, la idea de la innovación social en educación:

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

Gestión de innovaciones sociales en educación: experiencia de transformación pedagógica

- Tiene que ver con transformación (por ello este texto inicia con el pensamiento inspirador del Padre Rafael García Herreros) como un movimiento que obliga a revisar y reflexionar sobre lo que se hace y las pertinencias de esos cambios que estamos pensando en las investigaciones.
- No responde a una moda, por el contrario, se insiste en el reconocimiento de las necesidades que identificamos de manera auténtica a partir de la experiencia, la reflexión, el reconocimiento histórico y social basados en lo que otros ya han construido.
- Asume una apertura y disposición para salir de la zona de control, o de confort, y entiende que los aprendizajes propios son parte de la posibilidad de pensarse y reconocer aquello que potencia el acto educativo.
- Reconoce que existe una intencionalidad y en lo educativo implica el reconocimiento de diversos actores como sujetos históricos con narrativas.
- Enfatiza en que los procesos de ideación son colectivos.
- Tiene la capacidad de sorprenderse y de escudriñar las ideas de innovación para encontrar ese referente esencial movilizador del cambio y se proyecta en clave temporal. Aquí tiene sentido ubicar cronológica e históricamente a esos sujetos y contextos para valorar lo que fue transformador en ese momento y qué de ello retorna novedoso en el presente.
- Son caminos para reducir brechas históricas y su actuación en un momento determinado, a partir de lecturas de contexto, posibilita distintas configuraciones.

Los mecanismos de la Escuela de Innovación de Tokio y de otras experiencias que hemos incorporado en las prácticas pedagógicas han sido una provocación, una forma de conectar como expresión de un pensar distinto que se traduce en entender el desafío que se quiere

abordar. Esto ha permitido no perder de vista el aporte que cada uno de nuestros maestrantes hace desde sus contextos inmediatos y la posibilidad de que las acciones irradien hacia otros escenarios. Se trata de identificar cuáles son las categorías centrales sobre las cuales leemos permanentemente: ¿cómo hacemos visible lo invisible?, ¿qué pasaría si sí?

Entre las iniciativas que se han producido en este espacio académico, la idea de emancipación de padres de familia y de otros actores ha convocado a comprender el desarrollo infantil, las violencias, los procesos de formación. Esto ha permitido a pensar en alternativas para leer distinto a los sujetos, volviendo a medios de comunicación como la radio y la televisión, las fotografías, ante unas condiciones o limitantes de acceso a la información. Lo novedoso aparece en la idea de participación y recuperación de algo que no tendría valor. ¿Cuáles son esas resignificaciones que deben darse a la forma como nombramos? ¿Qué arqueología debemos efectuar a las prácticas y a los discursos para encontrar ese valor diferencial en el que se fundamenta la innovación? ¿Cómo reconoce cada uno de los estudiantes el factor de éxito?

La narración es otro elemento que ha emergido como valor de recuperación de la memoria, la empatía, el diálogo intergeneracional. El encuentro aparece como posibilidad para la interacción y creación de vínculos. Por ejemplo, el recuerdo que permite un álbum fotográfico como experiencia de reconocimiento y movilizador socioafectivo ante condiciones de lectura del presente que se convierten en plataforma para potenciarlo y proyectar el futuro. La creación de escenarios donde las narrativas prevalecen y las innovaciones didácticas que los posibilitan han develado la capacidad de nuestros maestrantes para pensar distinto, para hacerse preguntas distintas, para activar su pensamiento de diseño y sus habilidades de ideación.

Actualmente, esta transformación curricular se encuentra visibilizada como una estrategia que permite identificar iniciativas de innovación social susceptibles de incorporarse en el Observatorio de Innovación

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación

Gestión de innovaciones sociales en educación: experiencia de transformación pedagógica

Social de UNIMINUTO. A la vez, se ha producido la necesidad de crear una red de innovadores sociales en educación con los graduados del programa, varios de los cuales han escalado o replicado las iniciativas creadas al interior del seminario en sus actuales contextos laborales. Esta red tiene el objetivo de compartir experiencias y oportunidades de innovación social en educación y fortalecer a sus miembros ante las tradicionales dificultades que conlleva la innovación.

La experiencia de transformación pedagógica que hemos denominado incubadora de innovaciones sociales en educación se sustenta en procesos de investigación que han dado lugar a los constructos epistemológicos en los cuales se fundamenta este campo de estudio. Esto se ancla en las más recientes tendencias identificadas en la literatura sobre la innovación en educación, la innovación social, la gestión educativa, la gestión social y la gestión de la innovación. Se trata de una transformación innovadora ya que rompe los formatos tradicionales de los programas en este nivel de formación y le ha impregnado un carácter de currículo vivo que se materializa en la concreción de una propuesta transdisciplinar que pone el acento en los desafíos identificados en los contextos sociales, culturales, económicos de nuestros estudiantes y en las posibilidades de resolverlos.

En definitiva, se configura como una propuesta de integración curricular abierta a iniciativas de carácter internacional que ha logrado incorporar mecanismos que dialogan con las epistemologías asociadas a la interculturalidad crítica, la innovación social y la decolonialidad. Se trata de un modelo coherente de innovación destinado a incentivar y acompañar innovaciones con potencial de replicabilidad y escalabilidad. El concepto de incubadora se relaciona con otros campos disciplinares por su capacidad para llevar a cabo procesos de mediación en la generación de ideas, prototipado de iniciativas y obtención de recursos destinados a su sostenibilidad.

Referencias

- Adams, R., Bessant, J., & Phelps, R. (2006). Innovation management measurement: A review. *International journal of management reviews*, 8(1), 21-47.
- Arroyo Gonzalez, M. J. (2013). The Intercultural Education: a way towards the inclusive education. *REVISTA DE EDUCACION INCLUSIVA*, 6(2), 144-159.
- Boltanski, L. (2011). *On critique: A sociology of emancipation*. Polity.
- Bush, T. (2006). Theories of Educational Management. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 1(2), n2.
- Cançado, A. C., Pereira, J. R., & Tenório, F. G. (2015). Fundamentos teóricos da gestão social. *DRd-Desenvolvimento Regional em debate*, 5(1), 4-19.
- Carrión, F. (2007). Espacio público: punto de partida para la alteridad. *Espacios públicos y construcción social. Hacia un ejercicio de ciudadanía*, 79-97.
- Casassus, J. (2000). Problems of educational management in Latin America: or the tension between type A and type B paradigms. Preliminary version.
- Colmenarejo, R. (2016). Enfoque de capacidades y sostenibilidad. Aportaciones de Amartya Sen y Martha Nussbaum. *Ideas y valores*, 65(160), 121-149.
- Eichholz, J. C. (2015). *Capacidad adaptativa*. LID Editorial.

Apartado 3. Investigación y docencia para la innovación social en educación
Gestión de innovaciones sociales en educación: experiencia de transformación pedagógica

- Estermann, J. (2010). *Interculturalidad. Vivir la diversidad*. ISEAT.
- Fleming, M. (2010). *Emancipation and illusion: Rationality and gender in Habermas's theory of modernity*. Penn State Press.
- Freire, P. (2019). *Pedagogía de los sueños posibles: por qué docentes y alumnos necesitan reiventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI editores.
- Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Paidós.
- Hansen, M. T., & Birkinshaw, J. (2007). The innovation value chain. *Harvard business review*, 85(6), 121.
- López Vélez, A. L. (2016). Propuesta de modelo de evaluación de la Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR). *ESE. Estudios sobre educación*.
- Maldonado Rivera, C. A. (2017). Colonialidad, mediación social y discurso racial: apuntes teóricos. *DeSignis*, (26), 101-111.
- Maturana, H. R. (2003). *El sentido de lo humano*. JC Sáez Editor.
- Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa Editorial SA.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Plata, C. A. (2017). La administración y el proceso administrativo. *Universidad Jorge Tadeo Lozano*, 121.
- Pozner de Weinberg, P. (2000). *Competences for the professionalization of educational management* [Chapter II]. IIFE.

- Pozner, P., Ravela, P., & Fernández, T. (2000). Desafíos de la educación: Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. *Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.*
- Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural studies*, 21(2-3), 168-178.
- Sommerfeldt, E. J. (2013). The civility of social capital: Public relations in the public sphere, civil society, and democracy. *Public Relations Review*, 39(4), 280-289.
- Tocqueville, A. D. (1998). *La democracia en América* (D. Sánchez, Trad.) Alianza.
- Valenzuela, L., Candia, C., & Carrasco, R. (2022). Gestión académica del enfoque socio crítico en la Educación Superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1011-1023.
- Walsh, C. (2005a). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Revista signo y pensamiento* 46 (XXIV), 39-50.
- Walsh, C. (2005b). *La interculturalidad en educación*. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

Índice de tablas

Tabla 1.	Cuadro comparativo de las definiciones de innovación educativa	43
Tabla 2.	Cuadro comparativo de las definiciones de innovación social en educación	53

Índice de figuras

Figura 1.	Innovaciones socialmente relevantes en la sociedad global. Zentrum für Soziale Innovation	28
------------------	---	----

En este libro se presentan los resultados de investigación de la maestría en Innovaciones Sociales en Educación. Por tanto, se abordan temas que giran alrededor de la consolidación de las comprensiones del constructo innovación social en educación a partir de la caracterización de experiencias que comparten el propósito de abordar una problemática socioeducativa que puede ocurrir dentro o fuera de la escuela. Estas experiencias siempre estarán interpeladas por el contexto y el territorio en donde ocurren. De allí que se propenda por la participación de las comunidades sean estas educativas, barriales o sociales, en la búsqueda de soluciones, que animan a la generación de alternativas no convencionales de conocimiento.



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos